

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5°  
grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay,  
2025**

Shermely Huacac Huamani  
John Lenon Sanchez Chauca

Para optar el Título Profesional de  
Licenciada en Psicología

Cusco, 2026

Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

## INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**A** : Decano de la Facultad de Psicología  
**DE** : Verónica Luna Ccoa  
Asesor de trabajo de investigación  
**ASUNTO** : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación  
**FECHA** : 11 de febrero del 2026

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

**Título:**

Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

**AUTORES** :

1. Huacac Huamani Shermely – EAP. Psicología
2. Sanchez Chauca John Lenon– EAP. Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 19 % de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI  NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores  
Nº de palabras excluidas (**en caso de elegir "SI"**):35 SI  NO
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI  NO

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

La firma del asesor obra en el archivo original (No se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)

\_\_\_\_\_  
Asesor de trabajo de investigación

## **DEDICATORIA**

A nuestros padres, por ser la base de todo lo que somos.  
Por su amor incondicional, por sus sacrificios silenciosos y por enseñarnos,  
con su ejemplo, el valor del esfuerzo y la perseverancia.  
Esta tesis es también su logro, fruto de todo lo que nos han dado y de la  
confianza que siempre depositaron en nosotros.

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestros padres, por su amor, comprensión y apoyo incondicional en cada etapa de nuestra vida académica.

Por ser nuestra motivación constante, nuestro refugio en los momentos difíciles y la razón principal de cada logro alcanzado.

A nuestra asesora, por su valiosa orientación, paciencia y compromiso durante todo el proceso de investigación.

Su dedicación y conocimientos fueron esenciales para el desarrollo y culminación de este trabajo.

Y a nosotros mismos, por la perseverancia, el esfuerzo compartido y la confianza mutua que nos permitió superar cada desafío.

Este logro representa no solo el cierre de una etapa, sino también el reflejo del trabajo en equipo, la amistad y la pasión por alcanzar nuestras metas.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	1
AGRADECIMIENTO .....	2
ÍNDICE .....	3
RESUMEN .....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
CAPÍTULO I .....	11
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO .....	11
1.1 Planteamiento del problema .....	11
1.2 Formulación del problema .....	15
1.2.1. Problema General .....	15
1.2.2. Problemas específicos.....	15
1.3 Objetivos .....	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos .....	16
1.4 Justificación e importancia de la investigación .....	16
1.4.1 Justificación teórica.....	17
1.4.2. Justificación metodológica .....	17
1.4.3. Justificación práctica .....	17
1.4.4. Justificación social .....	18
CAPÍTULO II .....	19
MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Antecedentes de la investigación .....	19
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	19
2.1.2. Antecedentes Nacionales .....	20
2.1.2. Antecedentes locales .....	22
2.2 Bases teóricas.....	22
2.2.1. Estrés académico .....	22
2.2.1.1 Dimensiones del estrés académico.....	28
2.2.1.1.1 Estresores Académicos.....	28
2.2.1.1.2 Reacciones del estrés académico.....	29
2.2.1.1.3 Estrategias de Afrontamiento .....	30
2.3.1. Regulación emocional .....	31

2.3.2. Dimensiones de la regulación emocional.....	36
2.3.2.1. Reevaluación cognitiva .....	36
2.3.2.2 Supresión emocional.....	37
2.3 Términos básicos .....	38
CAPÍTULO III.....	40
HIPÓTESIS Y VARIABLES .....	40
3.1. Hipótesis General.....	40
3.2. Hipótesis Específicas .....	40
3.3. Operacionalización de variables .....	41
CAPÍTULO IV .....	44
METODOLOGÍA .....	44
4.1 Enfoque.....	44
4.2 Alcance de investigación .....	44
4.3 Diseño de la investigación .....	44
4.4 Población y muestra .....	45
4.3.1. Población.....	45
4.3.2. Muestra .....	46
4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión.....	46
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....	46
4.6 Procedimiento para la recolección de datos. ....	48
4.7 Análisis estadístico de los datos. ....	49
4.8 Consideraciones éticas en la investigación .....	49
CAPÍTULO V .....	50
RESULTADOS .....	50
CAPÍTULO VI .....	58
DISCUSIÓN .....	58
CONCLUSIONES .....	64
RECOMENDACIONES.....	65

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población .....	45
Tabla 2. Pruebas de normalidad.....	50
Tabla 3. Correlación de estrés académico y regulación emocional .....	51
Tabla 4. Niveles de estrés académico .....	52
Tabla 5. Niveles de procrastinación.....	53
Tabla 6. Correlación entre estresores y regulación emocional .....	54
Tabla 7. Correlación de reacciones frente al estrés y regulación emocional .....	55
Tabla 8. Correlación de estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional .....	56

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de estrés académico .....	52
Figura 2. Niveles de regulación emocional.....	54

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025. Se enmarcó en una metodología de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal con un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes. Los resultados muestran un p. valor de 0.00, menor a 0.05, evidenciando una relación significativa entre ambas variables con Rho de Spearman de -0.788, que muestra una correlación negativa de nivel alto. Los resultados descriptivos mostraron que el 50 % de los estudiantes posee niveles altos de estrés académico y el 49.4 % de los estudiantes tienen un nivel bajo de regulación emocional, las correlaciones de dimensiones de estrés académico y regulación emocional mostraron que es de -0.809 con la dimensión estresores, con la dimensión reacciones frente al estrés de -0.785 y con la dimensión de las estrategias de afrontamiento al estrés y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.790, evidenciando que las correlaciones se presentan significativas y negativas entre las variables.

**Palabras clave:** Estrés académico, regulación emocional. estresores, reacciones frente al estrés, estrategias de afrontamiento del estrés.

## ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between academic stress and emotional regulation in 5th-grade secondary school students at a school in the city of Abancay, 2025. It was framed within a quantitative methodology, non-experimental and cross-sectional design with a correlational scope. The sample consisted of 160 students. The results show a p-value of 0.00, less than 0.05, evidence of a significant relationship between both variables with Spearman's Rho of -0.788, which shows a high negative correlation. The descriptive results showed that 50% of students have high levels of academic stress and 49.4% of students have a low level of emotional regulation. The correlations between academic stress and emotional regulation showed a value of -0.809 with the dimension stressors, -0.785 with the dimension of reactions to stress, and -0.790 with the dimension of stress coping strategies and emotional regulation, showing that the correlations between the variables are significant and negative.

**Keywords:** Academic stress, emotional regulation, stressors, reactions to stress, stress coping strategies.

## INTRODUCCIÓN

El estrés académico se ha convertido en una de las principales preocupaciones dentro del ámbito educativo, debido a su impacto directo en el rendimiento, la salud emocional y el bienestar integral de los estudiantes. Las crecientes exigencias académicas, la presión por alcanzar altos resultados y la sobrecarga de actividades generan respuestas emocionales que, si no se gestionan adecuadamente, pueden derivar en ansiedad, desmotivación y bajo desempeño. En este contexto, la regulación emocional adquiere un rol fundamental, pues constituye la capacidad del estudiante para reconocer, comprender y manejar sus emociones de manera adaptativa frente a situaciones estresantes. Comprender la relación entre ambos constructos resulta esencial para diseñar estrategias de acompañamiento que favorezcan el aprendizaje y la salud mental.

La investigación se estructura en una secuencia de capítulos que permiten desarrollar el estudio de manera ordenada y rigurosa. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se describen la situación problemática, las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos, así como la justificación que sustenta la relevancia del estudio. El Capítulo II desarrolla los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas relacionadas con el estrés académico y la regulación emocional, y la definición de los términos básicos que orientan la comprensión conceptual del trabajo.

En el Capítulo III se detalla la metodología empleada, incluyendo el enfoque, el alcance y el diseño de investigación. Asimismo, se describen la población y muestra, los instrumentos utilizados para la medición de las variables y el proceso de recolección y análisis de datos. Este capítulo también incorpora los criterios éticos que guiaron la ejecución del estudio.

El Capítulo IV presenta los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, tanto a nivel descriptivo como correlacional. Posteriormente, en el Capítulo V, se expone la discusión de los hallazgos, contrastándolos con investigaciones previas y con los fundamentos teóricos que respaldan el estudio. Finalmente, se formulan las conclusiones derivadas del análisis y se proponen sugerencias.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

#### 1.1 Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que uno de cada siete adolescentes de entre 10 y 19 años padece algún trastorno mental, siendo la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento las principales causas de enfermedad y discapacidad en esta etapa de desarrollo (OMS, 2025). A esto se suma el informe de la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra (ONU, 2024), que advierte que un tercio de los trastornos mentales surge antes de los 14 años y aproximadamente la mitad antes de los 18, lo cual destaca la urgencia de implementar políticas de prevención e intervención temprana desde los espacios escolares y comunitarios.

En el contexto peruano, el Ministerio de Salud (Minsa) indicó que el 29.6 % de los adolescentes entre los 12 y 17 años presenta un riesgo moderado o severo de desarrollar problemas de salud mental o emocional (Minsa, 2021). Esta situación refleja un escenario preocupante que requiere atención prioritaria, especialmente en el sistema educativo, donde las exigencias académicas constituyen una fuente constante de presión para los estudiantes.

El estrés, a nivel global, figura como una de las emociones negativas más prevalentes. Según el informe de Gallup Global Emotions Report (2023), el 40 % de la población mundial experimenta niveles elevados de estrés, cifra solo superada por la preocupación con un 41 %. En comparación, otras formas de malestar como el dolor físico (32 %), la tristeza (27 %) y la ira (23 %) tienen menor incidencia. Este fenómeno no es ajeno al ámbito educativo. La OMS (2005) conceptualiza el estrés académico como una respuesta emocional, conductual y cognitiva ante situaciones académicas

percibidas como amenazantes, tales como exámenes, evaluaciones continuas, acumulación de tareas o el bajo rendimiento escolar.

Asimismo, estudios como el de Gallup (2018) encontraron que el 37 % de las personas encuestadas en más de 145 países reportaron sentirse muy estresadas, y se destacó que el estrés académico comienza a evidenciarse desde los 11 años, intensificándose durante la adolescencia. Esta etapa resulta particularmente vulnerable, ya que es un periodo de transición en el que los estudiantes comienzan a definir su futuro académico y profesional.

En esa línea, Pinki y Duhan (2020) sostienen que el estrés de origen académico es más prevalente entre los estudiantes de secundaria debido a la presión de elegir una carrera, las expectativas familiares y el temor al fracaso. A esto se suman problemáticas asociadas como la desorganización, la planificación inadecuada y los hábitos de estudio deficientes.

A nivel nacional, Legua (2020) realizó una revisión sistemática de 28 estudios sobre estrés académico en estudiantes peruanos, encontrando que factores como el uso inadecuado de estrategias de afrontamiento, el bajo rendimiento académico, ser nuevo en el aula, la ansiedad, los hábitos de estudio poco efectivos y síntomas depresivos están fuertemente vinculados al estrés en el entorno educativo.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2022) identifica al estrés académico como una de las principales fuentes de presión entre los adolescentes, y lo define como la tensión derivada de las demandas escolares percibidas como abrumadoras o difíciles de afrontar. Estas demandas incluyen evaluaciones exigentes, tareas extensas, la presión por lograr buenas calificaciones y el temor a decepcionar a figuras de autoridad como padres y docentes.

En cuanto a la regulación emocional, esta se ha asociado con múltiples factores psicosociales, siendo uno de los más significativos la presión académica. Rojas (2024) indican que la falta de habilidades emocionales adecuadas para manejar el estrés académico puede derivar en respuestas emocionales intensas o desajustadas, como irritabilidad, ansiedad persistente, frustración excesiva o aislamiento social, que afectan el rendimiento y las relaciones interpersonales.

En el contexto específico de Perú, el Informe SSES 2023 resalta la medida en que la dimensión de la regulación emocional, es decir, la capacidad de gestionar las emociones, resistir el estrés y mantener el control emocional frente a los desafíos, es un componente clave del bienestar socioemocional de los estudiantes. Si bien existen niveles medios y altos, aún existen brechas educativas contextuales.

A nivel local, dentro de la institución educativa donde se desarrolló el presente estudio en Abancay, se identificaron, mediante entrevistas al equipo de tutoría, múltiples factores asociados al bajo rendimiento académico en los estudiantes de 5.º grado de secundaria. Esta información fue corroborada con reportes internos del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE). Se observó que los estudiantes mostraban signos claros de estrés académico, tales como ansiedad anticipatoria caracterizada por una preocupación excesiva y temor al fracaso expresado tanto a tutores como a padres de familia, irritabilidad manifiesta en cambios de humor y poca tolerancia a la frustración, que desencadenaban conflictos con sus pares, así como dificultades en la atención y concentración, especialmente en asignaturas de alta exigencia como matemáticas y comunicación.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de estudiar de manera rigurosa la relación entre el estrés académico y la regulación emocional, con el fin de proponer

estrategias preventivas y de intervención psicoeducativa que promuevan el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes adolescentes.

En la institución educativa donde se llevó a cabo la presente investigación, se han identificado diversos indicadores problemáticos que afectan tanto el clima escolar como el desarrollo emocional y social de los estudiantes. A través de entrevistas realizadas con el área de tutoría, se destacó que los conflictos reportados giran en torno a problemas de control y regulación emocional. Entre los incidentes más frecuentes se incluyen insultos, empujones, respuestas abruptas y observaciones realizadas durante el acompañamiento escolar, lo cual refleja la dificultad de los estudiantes para manejar sus emociones en situaciones de tensión o conflicto. Estos comportamientos no solo interfieren con la convivencia escolar, sino que también limitan las oportunidades para el desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución de problemas que son esenciales en la etapa adolescente.

Es importante resaltar que los investigadores, quienes realizaron voluntariado en la institución educativa, pudieron constatar irritabilidad constante en los estudiantes de quinto grado de secundaria. Esta irritabilidad se manifiesta principalmente en contextos de evaluación, entrega de tareas y participación en clase. En muchas ocasiones, los estudiantes mostraron una notable incomodidad frente a las expectativas académicas, lo que resultó en actitudes defensivas y conductas impulsivas, como respuestas agresivas o desinterés. Estos comportamientos, que se repiten de manera habitual, son indicadores de una profunda dificultad para regular las emociones frente a situaciones académicas que exigen un nivel elevado de concentración, esfuerzo y compromiso.

Se observa que el estrés académico, alimentado por el temor al fracaso y la presión por obtener buenos resultados, se configura como un factor determinante que

afecta no solo el rendimiento escolar de los estudiantes, sino también su bienestar emocional general. Esta presión constante para cumplir con expectativas externas, sumada a la inseguridad que genera el temor a no estar a la altura de dichas expectativas, debe tener en cuenta que estos son estudiantes que están a puertas de egresar del colegio y pasar a educación superior.

Asimismo, se ha observado que muchos estudiantes expresan un temor constante al fracaso, el cual se ve reflejado en su actitud frente a las evaluaciones y tareas académicas. Este temor se ha convertido en una barrera significativa para su bienestar emocional, ya que sienten que no cumplen con las expectativas de sus docentes o padres. También se ha evidenciado una escasa capacidad para manejar emociones intensas, lo que se traduce en dificultades para regular sentimientos de ira, ansiedad o tristeza que surgen en momentos de tensión académica.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?

### **1.2.2. Problemas específicos**

- ¿Cuál es el nivel de estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?
- ¿Cuál es el nivel de regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Determinar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar el nivel de estrés académico en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.
- Identificar el nivel de regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.
- Determinar la relación entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.
- Determinar la relación entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.
- Determinar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

### **1.4 Justificación e importancia de la investigación**

#### **1.4.1 Justificación teórica**

La presente investigación se justifica teóricamente por la necesidad de comprender a profundidad la relación existente entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes. Analizar estas variables desde una perspectiva psicoeducativa permite identificar cómo las exigencias del entorno escolar impactan en el manejo emocional de los estudiantes, afectando su bienestar general y desempeño académico, permitiendo contrastar teorías de manera individual y en la relación de ambas variables.

#### **1.4.2. Justificación metodológica**

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo. Esta elección metodológica se justifica porque facilita la obtención de resultados objetivos, medibles y comparables, lo cual incrementa la rigurosidad y confiabilidad del estudio. La aplicación de instrumentos previamente validados asegura la precisión de los resultados y la posibilidad de replicar el estudio en otros contextos similares. Al desarrollarse en una institución educativa específica de la ciudad de Abancay, los datos obtenidos estuvieron contextualizados, lo que permite generar información pertinente y relevante para la realidad local, además de sentar las bases para estudios comparativos a nivel regional o nacional.

#### **1.4.3. Justificación práctica**

Desde una perspectiva práctica, esta investigación responde a una problemática observable en instituciones educativas de nivel secundario. Identificar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional permite a la institución educativa el diseño de programas de intervención socioemocional más pertinentes, promoviendo entornos escolares más saludables. Con una base sólida como los resultados de la

investigación para analizar los elementos prioritarios en los programas preventivos y promocionales.

Las estrategias abarcarán programas, proyectos, talleres que permitan desarrollar recursos para prevenir el estrés y desarrollar la regulación emocional. Además, los resultados podrán orientar a los padres de familia y docentes sobre la importancia del acompañamiento emocional y el manejo adecuado de las expectativas académicas.

#### **1.4.4. Justificación social**

La justificación social de esta investigación radica en la creciente necesidad de abordar el bienestar emocional de los estudiantes en el ámbito educativo, especialmente en un contexto marcado por altas demandas académicas y la presión por el rendimiento. El estrés académico y la dificultad para regular las emociones afectan no solo el desempeño escolar, sino también la salud mental y las relaciones interpersonales de los adolescentes. Este estudio proporciona una base para diseñar intervenciones que promuevan entornos educativos más saludables, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales esenciales para enfrentar los retos académicos y personales.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

##### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

En Argentina, Pérez (2020) llevó a cabo una investigación con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios. El estudio incluyó a 200 jóvenes de entre 18 y 25 años y evidenció una correlación positiva entre ambas variables. Se observó una mayor prevalencia de estrés en los estudiantes de menor edad (18 a 20 años), en comparación con aquellos que se encontraban en etapas más avanzadas de su carrera o cursaban un mayor número de asignaturas. Aunque no se encontraron diferencias sociodemográficas significativas, se identificó una mayor intensidad de estrés en mujeres y estudiantes casados. Se considera el antecedente por ser una población cercana, debido a que el estudio se desarrolla con estudiantes de quinto de secundaria.

Por otro lado, Khalil et al. (2020), en una investigación realizada en Mar del Plata, evaluaron las consecuencias de las dificultades en la regulación emocional sobre el bienestar psicológico. Con metodología cuantitativa correlacional. El estudio se aplicó a 127 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, con edades entre 18 y 32 años. Los resultados revelaron que quienes presentaban menores niveles de bienestar psicológico también mostraban mayores dificultades para orientar su conducta hacia metas claras, así como para identificar y validar sus propias emociones en lo que concierne a regulación emocional, a su vez encontraron una correlación negativa significativa entre las dificultades para regular las emociones y el bienestar psicológico mientras menos dificultades de regulación emocional reportaban los estudiantes, mayores eran sus niveles de bienestar psicológico, con un coeficiente de

correlación de  $-0.65$ , se considera este antecedente por contemplarse al estrés como opuesto al bienestar. La población de la investigación se realizó con estudiantes que empezarán la vida universitaria.

En Bogotá, Guevara et al. (2018) realizaron un estudio de tipo correlacional con estudiantes universitarios de entre 18 y 30 años. La investigación tuvo como finalidad determinar si existía una relación significativa entre el estrés académico, la regulación emocional, el desempeño cognitivo, la salud física y el bienestar psicológico. La metodología fue cuantitativa y correlacional. Se halló que los estudiantes con mayor bienestar psicológico presentaban menores niveles de estrés y una mejor regulación emocional. En contraste, aquellos con mayor estrés evidenciaron más síntomas somáticos. La población de la investigación se realizó con estudiantes que empezarán la vida universitaria.

González et al. (2017) desarrollaron un estudio con estudiantes de fisioterapia, orientado a identificar distintos perfiles de regulación emocional y sus diferencias en la percepción de estresores académicos. Con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-correlacional, los hallazgos indicaron que los estudiantes con altos niveles de regulación emocional percibían menor exigencia académica y mostraban una menor activación fisiológica del estrés. Además, aquellos con mayores niveles de aceptación y control emocional interpretaron su entorno académico de manera más favorable y presentaron menos síntomas relacionados con el estrés. La población de la investigación se realizó con estudiantes que empezarán la vida universitaria.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

Arbañil (2022) realizó un estudio, que tuvo como objetivo identificar los niveles de regulación emocional en adolescentes estudiantes de secundaria de una institución educativa en Chiclayo durante el año 2021. La muestra estuvo conformada por 105

estudiantes. Se empleó un diseño de investigación no experimental, de tipo descriptivo y de muestreo por conveniencia. Los resultados indicaron que los varones presentan un mayor porcentaje de bajos niveles de regulación emocional (30.2 %) en comparación con las mujeres (22.6 %). Se concluye que existe predominancia de niveles bajos en la población estudiada.

Bustos (2024) realizó una investigación considerando un objetivo específico de identificar niveles de estrés académico en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Mercedes Indacochea, con un tipo de investigación básica y correlacional con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo descriptivo correlacional. Los resultados mostraron que el nivel de estrés académico predominante fue el severo (47.9 %), concluyendo que existen niveles preocupantes de estrés en esta población de estudio.

Molero et al. (2020) realizaron una investigación con el propósito de comprender el papel de la regulación emocional en el manejo del estrés. Los resultados evidenciaron que los estudiantes experimentaban emociones y sentimientos negativos como consecuencia del exceso de tareas académicas, especialmente tras la transición a la modalidad virtual. Esta situación estuvo directamente relacionada con un incremento del estrés académico, el cual repercutió negativamente tanto en el bienestar físico como emocional de los jóvenes.

Por su parte, Huicho (2020) investigó la relación entre la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento del estrés en un contexto marcado por la pandemia. El estudio, de tipo asociativo predictivo, demostró que la regulación emocional influía de manera significativa, aunque con un impacto leve en algunas de las estrategias empleadas por los estudiantes para enfrentar situaciones estresantes, lo que resalta la importancia de fortalecer esta competencia emocional. Los resultados correlacionales

mostraron un R de Pearson de 0.604 que evidenció que, a mayor estrés, mayor dificultad en la regulación emocional.

Velazco (2019) llevó a cabo un estudio con una amplia muestra de 1,207 universitarios entre los 17 y 32 años, encontrando que los niveles de estrés académico eran medianamente altos. Además, se evidenció que las mujeres reportaban niveles más elevados de estrés en comparación con sus pares varones. También se observó que los estudiantes con mejor rendimiento académico ubicados en los primeros puestos experimentaban una mayor presión relacionada con el ámbito educativo.

### **2.1.2. Antecedentes locales**

Rojas (2023) desarrolló un estudio de clima social familiar y el estrés académico en estudiantes de secundaria de la I.E. Esther Roberti Gamero de Abancay-Apurímac en el 2023. La metodología refleja un tipo de investigación básica, enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y de diseño no experimental de corte transversal. Se tuvo como muestra un total de 175 estudiantes de nivel secundario. Los resultados descriptivos de la variable estrés académico muestran un 6.3 % en un nivel bajo, mientras que el 45.1 % de estudiantes presentó un nivel alto y el 33.7 % presentó un nivel medio

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1. Estrés académico**

El estrés académico se entiende como un conjunto de respuestas emocionales y físicas negativas que surgen cuando los estudiantes enfrentan exigencias del entorno educativo que perciben como excesivas o amenazantes. Estas respuestas pueden afectar negativamente el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar general. Para afrontar adecuadamente esta problemática, los estudiantes requieren implementar estrategias efectivas como la gestión del tiempo, el uso de técnicas de afrontamiento, el acceso a redes de apoyo emocional y la adopción de hábitos saludables.

Uno de los primeros enfoques teóricos proviene de Selye (1935), quien propuso el concepto de “síndrome general de adaptación”, compuesto por tres etapas: alarma, resistencia y agotamiento. En el contexto académico, los estudiantes inicialmente reaccionan con alarma ante las exigencias escolares, luego intentan adaptarse, pero si la presión se prolonga, pueden llegar a un estado de agotamiento que compromete su salud y rendimiento.

El modelo de demandas y recursos de Bakker y Demerouti (2007), aunque originalmente diseñado para el entorno laboral, se ha aplicado al ámbito educativo. Este modelo plantea que las demandas académicas (como tareas, exámenes y presión temporal) consumen recursos psicológicos y físicos, mientras que los recursos disponibles (apoyo docente, autonomía, habilidades personales) permiten hacerles frente. Un desequilibrio persistente entre altas demandas y escasos recursos puede provocar altos niveles de estrés y eventualmente llevar al *burnout* académico.

Desde otra perspectiva, Serrano (2025) amplía la comprensión del estrés académico al incluir tanto las exigencias externas como internas del estudiante, así como variables personales moduladoras como la autoestima, el locus de control, la autoeficacia y las habilidades de afrontamiento, identifican como principales fuentes de estrés académico: la sobrecarga de tareas, la presión por obtener buenos resultados, los conflictos interpersonales, la incertidumbre respecto a criterios de evaluación y el futuro profesional. Estas situaciones, cuando no son adecuadamente gestionadas, incrementan la tensión emocional en los estudiantes.

Berrio (2011) define el estrés educativo como la respuesta que incorpora dimensiones fisiológicas, cognitivas, emocionales y de conducta ante demandas de tipo académico. En las académicas, como lo son los exámenes, las entregas de trabajos, los

plazos y las expectativas de los docentes, se producen efectos de activación en el estudiante en diversas áreas de su vida.

En otro sentido, Uribe et al. (2023) sostiene que el estrés académico es un proceso o sistema adaptativo y fundamentalmente psicológico, cuando los estudiantes se enfrentan a demandas percibidas como estresores. En este autor, el estrés está presente cuando el estudiante determina que los requisitos académicos superan su capacidad, causando un desequilibrio y, en consecuencia, una respuesta emocional y de conducta.

Barraza (2008) considera la manera en que ocurre el estrés académico cuando el contexto educativo se percibe como teniendo demandas grandes o inalcanzables del autor citado para enfatizar que la gestión del estrés, además del ajuste académico y el bienestar general de un individuo, es de extrema importancia, ya que podemos ver que el estrés académico es un fenómeno multifacético que contiene varios aspectos emocionales, cognitivos y sociales.

Asimismo, en un entorno académico, Garcia et al. (2025) explica que el estrés académico se refiere a la presión que sienten los estudiantes cuando se enfrentan a demandas y responsabilidades académicas que superan sus capacidades. Esta situación afecta el bienestar emocional de los estudiantes y su rendimiento académico. El estrés, al ser una constante en la vida universitaria, puede causar una serie de reacciones físicas y psicológicas que, si no se gestionan, perjudican el desarrollo académico y personal del estudiante.

El estrés en la escuela proviene de cosas como tener demasiadas tareas y demasiados exámenes que tomar y estudiar, especialmente cuando son demasiados para manejar en ciertas situaciones. En un estudio reciente, los factores estresantes más comunes y significativos en la escuela fueron reportes de una sobrecarga de tareas,

presión de exámenes y desafíos para gestionar la vida personal y académica (Zhang et al., 2024). Cuando hay demasiado trabajo, los estudiantes se sienten como si se esperara demasiado de ellos, lo que conduce a un estrés emocional y a una sensación de falta de bienestar.

Otra causa importante del estrés escolar es la presión para hacerlo bien en la escuela, y puede venir de cualquier lugar, como la escuela, la familia o el estudiante. Chacón y Cedeño (2025) explicaron que la “sobrecarga académica y el clima social” incluye factores como una alta carga de trabajo, un miedo constante al fracaso y un ambiente extremadamente competitivo, y todo esto junto aumenta las posibilidades de que un estudiante enfrente situaciones estresantes. Cuando hay un alto nivel de situaciones evaluativas constantes, un estudiante puede comenzar a tener una visión más negativa de sus propias habilidades y, a su vez, puede adoptar una respuesta más canónica al estrés en situaciones normales en la escuela.

La falta de control y claridad en las vivencias educativas permite un incremento de la percepción de amenaza. Esta falta de control sobre las tareas y la organización del curso, y la falta de retroalimentación del docente, contribuyen en gran medida al estrés en los estudiantes (Olson et al., 2025). Cuando no tienen control sobre su desempeño o cuando las demandas no son claras, surge una autoeficacia negativa, lo que desencadena emociones negativas. Como consecuencia del estrés académico, tenemos su impacto en la salud mental y en la misma. Roy et al. (2025) indican que finalizar la educación superior trae síntomas de ansiedad, estrés, irritabilidad y depresión, lo que denota una relación directa entre las exigencias académicas y el deterioro emocional, es decir, un daño irreversible. Además, si este estrés se prolonga, se agravan los deterioros, o si se profundiza la falta de apoyo.

El estrés académico influye en la atención, la memoria y la concentración, que son procesos básicos para el aprendizaje. Esto fue demostrado por Zhang et al. (2024), quienes mostraron que los estudiantes que experimentan un alto grado de estrés académico presentan una mayor dificultad en la ejecución de tareas que requieren un alto procesamiento de la información y toma de decisiones, lo que se traduce en un menor desempeño en su nivel académico.

Asimismo, un efecto cada vez más comentado y analizado es el *burnout* académico. En este contexto, Olson et al. (2025) comprobó que el estrés se relaciona de manera significativa con el agotamiento y la menor vinculación académica, lo que puede provocar desmotivación, ausentismo y hasta un abandono de los estudios. Este agotamiento también evidencia el estrés crónico que sufren los estudiantes en su proceso educativo y el impacto que esto tiene en su salud.

La teoría de Hobfoll (1989) sobre recursos de conservación plantea que el estrés resulta de la percepción de amenaza de los recursos de un individuo o la pérdida de estos sin un reemplazo. En el contexto de estas teorías, el estudiante puede presentar estrés cuando considera que, por los requerimientos de una tarea, está perdiendo recursos (aunque no sea una tarea demandante), como tiempo, apoyo social, bienestar físico o emocional. Este modelo explica el estrés como consecuencia de presiones educativas que limitan el tiempo (por ejemplo: largas horas de estudio, poco tiempo de descanso), por la pérdida de recursos y por la ansiedad que estas presiones generan en los estudiantes (Hobfoll, 1989). Por lo anterior, manifiestan que los estudiantes que más problemas de salud mental tienen son también los que más estrés académico manifiestan.

El modelo biopsicosocial del estrés propone que la respuesta al estrés no solo se origina de demandas externas, sino de una interacción de sistemas biológicos,

cognitivos y sociales. Este modelo se ha actualizado al campo educativo, afirmando que una sobreexposición a pantallas, la inmediatez de las evaluaciones virtuales y el trabajo multitarea contribuyen a una elevada activación fisiológica del estudiante, aumentando así la probabilidad de experimentar estrés académico (Rith-Najarian et al., 2014). Desde esta perspectiva, el estrés no es solo una respuesta emocional; es un proceso multifacético que abarca el cuerpo, la mente y las interacciones sociales.

Con ello, la teoría que fundamenta el estudio es la teoría transaccional del estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), la cual se centra en la interpretación que el individuo hace de las demandas del entorno. Desde esta perspectiva, el estrés surge cuando una persona percibe que las exigencias externas superan sus recursos personales, generando una amenaza para su bienestar. En el contexto académico, esta teoría explica que las demandas como evaluaciones o presentaciones no son intrínsecamente estresantes, sino que su impacto depende de cómo las valora cada estudiante.

El Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) sugiere que el estrés resulta de una relación percibida entre las demandas de un evento y los recursos que uno tiene disponibles para afrontar dichas demandas. La teoría propone que los individuos primero evalúan si un evento es potencialmente amenazante (evaluación primaria) y luego determinan si tienen los recursos para afrontarlo (evaluación secundaria). En el contexto académico, los estudiantes están estresados cuando las demandas del currículo o de las tareas y el rendimiento esperado se perciben como mayores que sus habilidades o recursos (Lazarus y Folkman, 1984). Este enfoque es relevante para entender cómo los estudiantes, al enfrentarse a demandas académicas, desarrollan respuestas de estrés basadas en sus percepciones de control sobre la situación (Folkman y Lazarus, 2013).

Lazarus y Folkman distinguen dos tipos de evaluación cognitiva: la primaria, en la que el estudiante valora si la situación es irrelevante, positiva o estresante; y la secundaria, en la que analiza si cuenta con los recursos para afrontarla. Cuando los estudiantes perciben que tienen suficientes recursos, la experiencia puede ser positiva; pero si consideran que no los tienen, aparece el estrés académico.

### **2.2.1.1 Dimensiones del estrés académico**

#### **2.2.1.1.1 Estresores Académicos**

Los estresores académicos comprenden las situaciones percibidas como abrumadoras o amenazantes dentro del entorno escolar. Estos estímulos generan una valoración negativa por parte del estudiante, quien se considera incapaz de responder adecuadamente a las demandas. Barraza (2006) identifica tanto factores académicos como personales entre los estresores, incluyendo eventos vitales significativos (enfermedad, duelo, problemas familiares), falta de claridad en las instrucciones docentes y sobrecarga de contenidos.

Zárate et al. (2017) destacan factores como el escaso tiempo antes de los exámenes y las incongruencias en la comunicación docente, mientras que Dube et al. (2018) añaden la presión familiar, los problemas económicos y la falta de tiempo para actividades recreativas.

Los estresores académicos son las demandas, condiciones o situaciones del entorno educativo que generan presión, malestar emocional o sobrecarga cognitiva en los estudiantes. Estos estresores incluyen la acumulación de tareas, la presión por obtener calificaciones altas, los plazos ajustados, la sobrecarga de actividades y la incertidumbre respecto a evaluaciones o retroalimentación. Según Pascoe et al. (2020), los estudiantes experimentan altos niveles de estrés cuando perciben que las demandas

académicas exceden sus recursos personales o cuando se enfrentan a evaluaciones continuas y exigencias institucionales intensas.

De manera similar, Zhang et al. (2024) señalan que la dificultad para gestionar múltiples responsabilidades, junto con la falta de claridad en las expectativas del curso, incrementa la tensión emocional y disminuye la motivación. Además, Olson et al. (2025) sostienen que estos estresores pueden afectar negativamente la concentración, la autorregulación y el bienestar psicológico, especialmente en contextos de alta competitividad académica. En conjunto, los estresores académicos representan factores críticos que pueden desencadenar estrés significativo y repercutir en el rendimiento y el equilibrio emocional del estudiante.

#### **2.2.1.1.2 Reacciones del estrés académico**

Esta dimensión abarca las manifestaciones que reflejan el impacto del estrés en el estudiante. Según Barraza (2006), estas respuestas pueden ser psicológicas (ansiedad, irritabilidad, pensamientos negativos), fisiológicas (fatiga, alteraciones del sueño, dolores de cabeza) y conductuales (conductas evitativas, desorganización en el estudio).

Casuso et al. (2019) subrayan síntomas frecuentes como el cansancio constante, problemas para dormir y cambios en el estado de ánimo, incluyendo irritabilidad o tristeza prolongada, que afectan directamente el desempeño académico.

Las reacciones del estrés académico se manifiestan a nivel emocional, cognitivo, fisiológico y conductual, afectando el funcionamiento integral del estudiante. En el plano emocional, el estrés puede generar ansiedad, irritabilidad, frustración y sensación de desbordamiento, especialmente cuando las demandas académicas se perciben como incontrolables.

Según Pascoe et al. (2020), los estudiantes expuestos a altos niveles de estrés muestran mayor vulnerabilidad a fluctuaciones emocionales y síntomas ansiosos. En el

ámbito cognitivo, el estrés interfiere con la atención, la concentración y la memoria de trabajo, dificultando el procesamiento de información y la toma de decisiones. Esto se observa en estudios como el de Zhang et al. (2024), quienes reportan que el estrés perjudica la capacidad de planificación y el rendimiento en tareas complejas. A nivel fisiológico, las reacciones incluyen fatiga, dolores musculares, alteraciones del sueño, tensión corporal y aumento de la frecuencia cardíaca, respuestas típicas de activación del sistema de estrés.

Por último, en el plano conductual, los estudiantes pueden presentar procrastinación, aislamiento, disminución del rendimiento, irritabilidad interpersonal o hábitos poco saludables. Olson et al. (2025) advierten que estas reacciones pueden conducir al agotamiento académico cuando el estrés se mantiene sin estrategias adecuadas de afrontamiento. En conjunto, estas reacciones evidencian que el estrés académico no solo afecta el aprendizaje, sino que impacta globalmente en el bienestar del estudiante.

#### **2.2.1.1.3 Estrategias de Afrontamiento**

Las estrategias de afrontamiento constituyen los recursos conductuales y cognitivos que los estudiantes utilizan para manejar el estrés. Estas estrategias pueden ser adaptativas, como la planificación del tiempo, la búsqueda de apoyo social, la resolución de problemas o el autocuidado emocional. Por otro lado, existen estrategias desadaptativas, como la evitación, la negación de la situación o la procrastinación, que tienden a intensificar el malestar.

Barraza (2006) enfatiza que el uso adecuado de estrategias adaptativas permite disminuir el impacto del estrés, mejorar la estabilidad emocional del estudiante y favorecer su rendimiento académico.

Las estrategias de afrontamiento del estrés son los esfuerzos cognitivos y conductuales que emplean las personas para manejar las demandas que consideran desbordantes o amenazantes. Lazarus y Folkman (1984) distinguen dos tipos principales de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema, que implica acciones dirigidas a modificar la situación estresante; y el afrontamiento centrado en la emoción, orientado a regular la respuesta emocional generada por el estresor. En el ámbito académico, los estudiantes suelen emplear estrategias como la planificación, la búsqueda de apoyo social, la reevaluación positiva o la gestión del tiempo para reducir la carga percibida, lo cual favorece un afrontamiento adaptativo.

Asimismo, Carver (1997) explica que las estrategias proactivas, como la resolución de problemas y la reinterpretación positiva, se asocian con mejor ajuste y menor estrés, mientras que conductas desadaptativas como la evitación, la negación o el desacople emocional incrementan el malestar psicológico. De manera complementaria, Skinner et al. (2003) sostienen que el afrontamiento efectivo depende de la flexibilidad emocional y de la capacidad del estudiante para adaptar sus respuestas a las demandas del entorno, lo que contribuye a una regulación emocional más estable y a una reducción significativa de los efectos del estrés académico. En conjunto, estas perspectivas evidencian que el afrontamiento no solo influye en la intensidad del estrés, sino también en el bienestar general y el rendimiento del estudiante.

### **2.3.1. Regulación emocional**

Es necesario comenzar por definir el término emoción. Según Goleman (1998), las emociones son impulsos que se manifiestan en la conducta y derivan etimológicamente del término *movere*, que significa movimiento o agitación. Las emociones primarias como la felicidad, sorpresa, enojo, tristeza y miedo surgen tempranamente y desempeñan roles específicos. Las emociones secundarias o

complejas como el orgullo, vergüenza, envidia, egoísmo y culpa aparecen más tarde, asociadas con la formación de la identidad y la internalización de normas sociales.

Gross (2015) explica que en las emociones surgen sensaciones cuando un evento es evaluado por un individuo como significativo para sus metas, lo que provoca cambios en la experiencia subjetiva, la conducta y la fisiología. Igualmente, Scherer (2009) sostiene que los fenómenos emocionales son episodios dinámicos de respuesta que combinan en movimiento al organismo y funcionan como mecanismo de adaptación para la sobrevivencia y la interacción social. En conjunto, estos ideales sustentan que la emoción es un fenómeno compuesto que incluye procesos biológicos, cogniciones y la conducta de una persona.

La regulación emocional se define como una combinación de procesos, externos como internos, que se dedican a observar, analizar y reaccionar a las respuestas emocionales, principalmente en cuanto a su intensidad y sus particularidades a lo largo del tiempo, con el propósito de alcanzar metas personales. Según Eisenberg et al. (2007), la regulación emocional incluye un componente motivacional significativo que facilita el logro de metas y promueve la adaptación biológica y social. Es fundamental recalcar que la regulación engloba tanto emociones negativas como positivas (Cole et al. 1994). No se limita simplemente a controlar o a inhibir ciertas emociones negativas, ni implica únicamente la regulación inhibitoria de cualquier tipo de emoción, ya sea positiva o también negativa; de hecho, puede implicar también la amplificación de las emociones (Frijda et al., 1986).

De acuerdo con Scarantino (2018) las emociones emergen en respuesta a eventos significativos y están mediadas por la percepción, que influye en la interpretación del evento como ordinario o amenazante. La percepción, a su vez, se ve

moldeada por experiencias previas que impactan la forma en que se evalúan y manejan las emociones.

Por otra parte, una emoción se define como la respuesta psicofisiológica ante un estímulo externo, facilitando la adaptación del individuo a su entorno según las demandas y necesidades (Gómez y Calleja, 2017). Este proceso involucra aspectos biológicos, psicológicos y comportamentales que se desarrollan a lo largo de las etapas de vida y las experiencias pasadas, permitiendo una interpretación del contexto actual.

Reeve (2005) señala que la emoción comprende varios componentes interrelacionados: el sentimiento, que es subjetivo y conlleva una valoración cognitiva; la activación fisiológica, que se refiere a la respuesta corporal; el propósito, que dirige las metas del individuo; y la expresión social, que comunica la emoción al entorno. Estos elementos son cruciales para enfrentar situaciones complejas y adaptarse eficazmente al entorno.

La experiencia emocional se caracteriza por su intensidad, determinada por la interpretación y evaluación de situaciones específicas. Cuando una situación se percibe como perturbadora, se busca modificar la emoción o la situación misma debido a su intensidad y desagrado percibido (Gross & Thompson, 2007).

La regulación emocional implica la capacidad de ajustar o modular las emociones experimentadas previamente para facilitar estados emocionales apropiados en contextos sociales (Lopes et al., 2005). Salovey y Mayer (1990) la definen como la habilidad para gestionar emociones intensas que generan malestar psicológico, integrando el control y la evaluación de las emociones con el objetivo de regular su curso e intensidad (Cole et al., 2004). Este proceso se utiliza frecuentemente en contextos sociales para mantener o suprimir emociones en aras del bienestar colectivo

(Arias, 2024). Sin embargo, también es un proceso intrapersonal influenciado por los pensamientos, creencias, personalidad y la capacidad para alcanzar metas deseadas.

Desde una perspectiva evolutiva, la adolescencia se caracteriza por un aumento en la complejidad emocional, ya que los adolescentes enfrentan mayores demandas sociales y emocionales, lo que les lleva a regular sus emociones para adaptarse mejor al entorno (Riediger & Bellintier, 2020). A lo largo de la vida, las estrategias de regulación emocional varían significativamente: en la infancia, los niños dependen de factores externos, como la co-regulación con los cuidadores, para manejar emociones intensas como el miedo (Butler & Randall, 2013), mientras que, en la adultez, estas habilidades se vuelven más autónomas (Gross & Thompson, 2007). Durante la etapa preescolar, el desarrollo de habilidades cognitivas como la percepción, el pensamiento y la memoria facilita un proceso más sofisticado de RE. En la adolescencia, las nuevas exigencias del entorno aumentan la necesidad de gestionar las emociones en función de las experiencias y creencias personales (McRae et al., 2012).

El modelo teórico de la RE, como han destacado diversos investigadores, incluye el enfoque consolidado de Gross y Thompson (2007), ampliamente referenciado en otras investigaciones. Según estos autores, la regulación implica la habilidad para aplicar estrategias destinadas a modificar tanto la experiencia emocional como las respuestas corporales, adaptándolas al contexto específico del individuo, lo que repercute significativamente a nivel personal. Gross y Thompson (2007) detallan el proceso de RE, subrayando la importancia de que el sujeto sea consciente de qué aspectos desea regular. Este proceso se ve influenciado por cuatro elementos clave: la aparición de la situación significativa, que puede ser intrínseca (procesos mentales o representaciones) o extrínseca (eventos o demandas ambientales); la atención, que dirige el enfoque hacia lo relevante; la evaluación, donde se asigna un valor o

interpretación al evento; y finalmente, la respuesta emocional. La RE se divide temporalmente en tres fases: anticipación antes del evento emocional, durante el cual se utilizan estrategias de reevaluación, y después de la activación, momento en el cual se emplean estrategias para la expresión emocional.

Por lo tanto, Gross (2015) identifica cinco familias de estrategias de RE que varían según la etapa del proceso de generación de emociones en que intervienen. En la etapa de situación, se encuentran las estrategias de selección de la situación y modificación de la situación, que implican evitación y afrontamiento directo, respectivamente. En la etapa de atención, destaca la familia de despliegue atencional, que incluye estrategias de distracción. En la etapa de evaluación, se encuentra la familia de cambio cognitivo, que abarca rumiación, reevaluación cognitiva y aceptación. Y en la etapa de respuesta, se utilizan estrategias de supresión expresiva e intervención fisiológica, pertenecientes a la familia de modulación de respuesta (McRae & Gross, 2020).

El proceso de implementación de estrategias de RE implica la existencia de un conflicto entre el estado emocional actual (estado real) y el estado emocional deseado (estado objetivo), lo cual crea una oportunidad para la regulación. Según Gross (2015) y McRae y Gross (2020), se selecciona una estrategia de regulación entre las mencionadas anteriormente, con el fin de implementarla y evaluar su efectividad para alcanzar el estado emocional deseado. Este proceso puede modificar la situación inicial, haciendo que el modelo de RE sea retroalimentativo, con el objetivo de lograr tanto metas individuales como sociales y proporcionar bienestar tanto personal como colectivo (Gross & Thompson, 2007; Gross, 2015).

## **2.3.2. Dimensiones de la regulación emocional**

### **2.3.2.1. Reevaluación cognitiva**

También conocida como estrategia centrada en los antecedentes, implica que el individuo regula la emoción antes de manifestar una respuesta emocional. Según este modelo explicativo de la emoción (situación, atención, evaluación y respuesta), el proceso de reevaluación comienza con la selección y modificación de la situación o contexto percibido como perturbador a corto o largo plazo. Luego, se desvía la atención hacia otro estímulo o actividad, se reconsidera la valoración e interpretación del contexto o estímulos ocurridos y, finalmente, se emite una respuesta emocional. Estos primeros tres pasos son cruciales para la efectividad de la estrategia (Gross & John, 2003).

La reevaluación cognitiva es una estrategia de regulación emocional que consiste en reinterpretar una situación estresante para modificar su impacto emocional. Según Gross (2015), esta estrategia implica cambiar el significado que se le atribuye a un evento antes de que genere una respuesta emocional intensa, lo que permite reducir emociones negativas y promover un afrontamiento más adaptativo. La reevaluación cognitiva se considera una de las formas más efectivas de regulación porque actúa sobre los procesos tempranos de la emoción, facilitando una respuesta más equilibrada y funcional.

Por su parte, Troy et al. (2013) señalan que las personas que utilizan con frecuencia la reevaluación cognitiva presentan menores niveles de estrés, ansiedad y depresión, incluso en contextos altamente demandantes. Asimismo, McRae et al. (2012) explican que esta estrategia activa redes cerebrales asociadas al control cognitivo y reduce la actividad en regiones vinculadas a la reactividad emocional, lo que respalda su eficacia desde una perspectiva neuropsicológica. En el ámbito

académico, la reevaluación cognitiva permite a los estudiantes reinterpretar los desafíos académicos como oportunidades de aprendizaje en lugar de amenazas, fortaleciendo su resiliencia y reduciendo la vulnerabilidad al estrés académico.

### **2.3.2.2 Supresión emocional**

Se centra en la fase de respuesta de la RE. A diferencia de la reevaluación cognitiva, los primeros tres pasos del proceso de RE (situación, atención y evaluación) permanecen sin modificaciones, lo que significa que la emoción se mantiene en su estado original. Sin embargo, en el cuarto paso (respuesta emocional), la persona elige inhibir la expresión emocional en términos conductuales (Gross & Thompson, 2007). El impacto del uso de esta estrategia varía notablemente: la supresión emocional suele asociarse con efectos adversos como ansiedad, depresión, negatividad e ira. Aunque en algunos contextos específicos, como en soldados en combate, puede ser funcional a corto plazo, sus repercusiones suelen ser desfavorables a largo plazo. En contraste, la reevaluación cognitiva se relaciona con resultados positivos como optimismo, habilidades sociales, bienestar y resolución de conflictos (Gross & John, 2003).

La supresión emocional es una estrategia de regulación emocional que consiste en inhibir la expresión externa de las emociones después de que estas han surgido. A diferencia de la reevaluación cognitiva, la supresión actúa tardíamente en el proceso emocional y se orienta a controlar la manifestación observable, sin modificar la experiencia interna. Según Gross (2015), esta estrategia suele reducir la expresión emocional, pero no disminuye la intensidad de la emoción, e incluso puede incrementarla, al generar mayor activación fisiológica. Además, la supresión se asocia con efectos negativos en el bienestar, ya que implica un gasto cognitivo elevado y limita la comunicación emocional con los demás.

Gross y John (2003) encontraron que las personas que utilizan con frecuencia la supresión tienden a presentar menor apoyo social, mayor afecto negativo y niveles más altos de estrés. Asimismo, demostraron que la supresión crónica se relaciona con dificultades académicas, ya que interfiere con la capacidad de concentración y aumenta la carga cognitiva durante tareas demandantes. En el ámbito educativo, el uso constante de supresión emocional puede agravar el impacto del estrés académico, dado que los estudiantes inhiben sus emociones sin procesarlas, lo que reduce su capacidad de afrontamiento y regulación adaptativa.

### **2.3 Términos básicos**

**Estrés académico:** Barraza (2008) refiere que el estrés académico es un proceso sistémico, desarrollado en contextos escolares a consecuencia de indicadores estresores tales como evaluaciones, trabajos grupales, tiempos de entrega de trabajos, etc.

**Estresores Académicos:** Los estresores académicos comprenden las situaciones percibidas como abrumadoras o amenazantes dentro del entorno escolar (Barraza, 2006)

**Síntomas del Estrés Académico:** Respuestas pueden ser psicológicas (ansiedad, irritabilidad, pensamientos negativos), fisiológicas (fatiga, alteraciones del sueño, dolores de cabeza) y conductuales (conductas evitativas, desorganización en el estudio).

**Estrategias de Afrontamiento:** Las estrategias de afrontamiento constituyen los recursos conductuales y cognitivos que los estudiantes utilizan para manejar el estrés (Barraza, 2006)

**Regulación emocional:** ampliamente referenciado en otras investigaciones. Según estos autores, la regulación implica la habilidad para aplicar estrategias

destinadas a modificar tanto la experiencia emocional como las respuestas corporales, adaptándolas al contexto específico del individuo (Gross, 2015).

**Reevaluación cognitiva:** Es una estrategia de regulación emocional que consiste en reinterpretar una situación estresante para modificar su impacto emocional. (Gross, 2015).

**Supresión emocional:** Es una estrategia de regulación emocional que consiste en inhibir la expresión externa de las emociones después de que estas han surgido. (Gross, 2015).

## CAPÍTULO III

### HIPÓTESIS Y VARIABLES

#### 3.1. Hipótesis General

- Ha: Existe relación significativa entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

- Ho: No existe relación significativa entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

#### 3.2. Hipótesis Específicas

##### **Hipótesis específica 1:**

Ha: Existe relación significativa entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

H0: No existe relación significativa entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

##### **Hipótesis específica 2:**

Ha: Existe relación significativa entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

H0: No existe relación significativa entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

##### **Hipótesis específica 3:**

Ha: Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

H0: No existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

### **3.3. Operacionalización de variables**

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala</b>
Estrés académico	Proceso sistémico, de carácter adaptativo, se presenta en tres momentos: primero cuando el estudiante, en un contexto escolar, se ve sometido frente a una serie de demandas que bajo su propia percepción son consideradas como estresores, esta situación causa en él una serie de síntomas físicos, psicológicos y de comportamiento, por lo que se ve en la necesidad de realizar diversas acciones para	El estrés académico se medirá a través de la valoración de tres dimensiones: estímulos estresores, síntomas o reacciones y estrategias de afrontamiento	Estímulos estresores	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15	Ordinal
			Síntomas	4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15.	
			Estrategias de afrontamiento	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15	

afrontar esta situación (Barraz, 2006)					
Regulación emocional	Gross (2015) define que la RE como procesos que pueden darse de manera automática o controlada, de manera consciente o inconsciente en las personas, los cuales le permitirán influir en sus emociones, comprenderlas, experimentarla y expresarlas (como se citó en Harley et al., 2019).	Será medida mediante una encuesta denominada: La adaptación española del Cuestionario de RE para Niños y Adolescentes (ERQ-SpA), consta de 10 ítems para evaluar dos dimensiones: Reevaluación cognitiva (06 ítems) y supresión expresiva (04 ítems) y emplea una escala tipo ordinal de Likert.	Reevaluación cognitiva	1, 3, 5, 7, 8, 10	Likert (Ordinal) 1: Muy en desacuerdo. 2: Bastante en desacuerdo 3: En desacuerdo. 4: Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 5: De acuerdo. 6: Bastante de acuerdo. 7: Muy de acuerdo
			Supresión expresiva	2, 4, 6, 9	

*Nota.* Elaboración propia.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA**

#### **4.1 Enfoque**

La metodología del estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, dado que se utilizaron instrumentos estandarizados para la recolección de datos, los cuales fueron posteriormente analizados mediante procedimientos estadísticos, permitiendo así alcanzar los objetivos planteados (Hernández et al., 2014). Este enfoque es apropiado cuando el objetivo es medir variables de forma objetiva y establecer relaciones entre ellas. Al tratarse de un enfoque estructurado y numérico, el método cuantitativo permite trabajar con datos numéricos y variables que pueden observarse, cuantificarse y analizarse a través de herramientas matemáticas, lo que asegura la objetividad y la replicabilidad de los resultados.

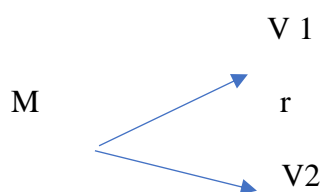
#### **4.2 Alcance de investigación**

Asimismo, el estudio se ubicó dentro del alcance correlacional, ya que su objetivo principal fue determinar la existencia de una relación entre las variables analizadas, siguiendo el planteamiento de que la investigación correlacional busca medir el grado de asociación entre dos o más variables sin manipularlas (Hernández et al., 2014). Este tipo de estudio es particularmente útil cuando el investigador desea explorar la naturaleza y dirección de la relación entre las variables, sin intervenir en su desarrollo o alterarlas de ninguna manera.

#### **4.3 Diseño de la investigación**

El diseño metodológico adoptado fue no experimental de tipo transeccional, dado que no se realizó manipulación alguna de las variables y la recolección de datos se llevó a cabo en un solo momento temporal, lo que permitió observar los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural (Hernández et al., 2014). Este tipo de diseño es

adecuado cuando el objetivo es describir, explorar o identificar relaciones entre variables sin intervenir en el desarrollo de los fenómenos estudiados. En los estudios no experimentales, los investigadores no tienen control sobre las variables independientes, sino que simplemente las observan y registran tal como se presentan en el entorno natural, lo que permite obtener resultados más auténticos y representativos de la realidad.



M: Muestra

V1: Estrés académico

V2: Regulación emocional

r: relación

#### 4.4 Población y muestra

##### 4.3.1. Población

La población es el conjunto de elementos u objetos que comparten características comunes y que son objeto de estudio (Hernández et al., 2014). Estuvo conformada por 160 estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de varones en la ciudad de Abancay.

**Tabla 1**

*Población*

	F	%
Total	160	100%

### **4.3.2. Muestra**

En la presente investigación se empleó un muestreo censal, el cual consiste en considerar a la totalidad de la población como muestra de estudio. Esta técnica se justifica cuando el número de unidades es manejable y accesible, permitiendo obtener información directa de todos los integrantes sin necesidad de selección aleatoria. De esta manera, se garantiza una representación completa del fenómeno investigado y se eliminan errores muestrales, incrementando así la validez interna de los resultados (Baker, 2016).

### **4.3.3. Criterios de inclusión y exclusión**

#### **a. Criterios de inclusión:**

- Estar matriculado, en el año 2025, en quinto de secundaria en la institución educativa población de estudio.
- Asistir en el periodo de aplicación de instrumentos.
- Firma de consentimiento informado de los padres.
- Firma de asentimiento informado.

#### **b. Criterios de exclusión:**

- Ser estudiante de un nivel diferente a secundaria de la institución educativa.
- No contar con la firma de consentimiento informado de los padres.
- No contar con firma de asentimiento informado.

### **4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

Para recolectar la información se aplicaron los instrumentos de manera presencial y grupal. Los cuestionarios que se utilizaron para evaluar ambas variables y se componen de preguntas cerradas que puntúan mediante escala Likert.

**A. Variable: Estrés académico****Ficha técnica**

Nombre original: Inventario de estrés académico SISCO

Autor: Arturo Barraza Macías

Año: 2007

Numero de ítems: 45 ítems

Tiempo de aplicación: un aproximado de 10 a 15 minutos

Forma de aplicación: personal

Edad de aplicación: Doce años en adelante

Tipo de escala: Likert, con 6 alternativas de respuesta; “Nunca”, “Casi nunca”, “Rara vez”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”.

Validez: El Inventario SISCO del Estrés Académico ha demostrado propiedades psicométricas adecuados teniendo una validez adecuada por juicio de expertos. (Barraza, 2007).

Confiabilidad: coeficiente de confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.87 y 0.90, lo que indica un nivel alto de fiabilidad para medir el constructo de estrés académico en estudiantes (Barraza, 2007).

**B. Variable: Regulación emocional****Ficha técnica**

Autor: Jhon, Gross - Estados unidos - 2003

Adaptación: Miranda, Medina, Rojas y Paredes - 2018 - Perú

Objetivo: Evaluar la regulación emocional en niños y adolescentes, específicamente en las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión expresiva.

Edad de aplicación: Adolescentes de 10 a 18 años

Ámbito: Educativo y clínico

Forma de aplicación: Para aplicar el instrumento, se debe explicar al evaluado que responderá 10 preguntas sobre cómo ha experimentado sus emociones en las dos últimas semanas. La prueba no tiene un tiempo límite establecido, aunque generalmente se completa en un lapso de 3 a 5 minutos.

Ítems: El cuestionario consta de 10 ítems, cada ítem debe responderse utilizando una escala tipo Likert

Dimensiones:

- Reevaluación Cognitiva
- Supresión Expresiva

Validez de instrumento: La adaptación española del ERQ-CA ha mostrado una adecuada validez de constructo y de criterio, siendo consistente con las teorías y modelos subyacentes de regulación emocional.

Confiabilidad de instrumento: El estudio de validación psicométrica del cuestionario obtuvo coeficientes alfa de confiabilidad de 0.82 para la dimensión de reevaluación cognitiva y de 0.69 para la dimensión de supresión expresiva.

#### **4.6 Procedimiento para la recolección de datos.**

Según Hernández et al. (2014), estas técnicas de análisis de datos son métodos y procedimientos sistemáticos utilizados para organizar, interpretar y dar sentido a los datos recopilados durante la investigación. Estas técnicas incluyen desde el análisis estadístico hasta métodos cualitativos como el análisis de contenido o el análisis de casos, dependiendo del tipo de datos y objetivos del estudio. Para la presente investigación se utilizó el programa de Microsoft Excel para la organización y análisis de datos hasta la presentación de los datos, así como también se el programa estadístico SPSS que sirvió para proporcionar herramientas robustas para el análisis avanzado y la

presentación de resultados en estudios científicos y sociales, mejorando la precisión y la interpretación de los datos recolectados.

#### **4.7 Análisis estadístico de los datos.**

Tras la aplicación de los instrumentos de investigación, la calificación de estos se realizó mediante Microsoft Excel. Para luego analizarse con el apoyo del paquete estadístico para el análisis de datos (SPSS) en su versión 29. Se realizó un análisis descriptivo a través de una tabla de frecuencias y tablas de correlación.

#### **4.8 Consideraciones éticas en la investigación**

En cumplimiento con los principios éticos de la investigación científica, se gestionó el permiso correspondiente ante la institución educativa, proporcionando información detallada sobre los objetivos y el propósito del estudio. Asimismo, el proyecto será evaluado y validado por el Comité de Ética Institucional de la Universidad Continental, a fin de obtener la aprobación ética necesaria.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se enviaron a los padres de familia los consentimientos informados para su debida firma, con el propósito de autorizar la participación de sus menores hijas. Durante la aplicación, se entregaron a las participantes un formato de asentimiento informado, en el que se explicó el tratamiento confidencial que se dio a los datos recolectados, garantizando su anonimato. La información obtenida se utilizó exclusivamente para fines de la presente investigación.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos en la investigación sobre el estrés académico y la regulación emocional. Los resultados permiten identificar los niveles en los que se encuentran ambas variables, así como la relación existente entre ellas.

**Tabla 2**

*Pruebas de normalidad*

	Kolmogórov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	Gl	Sig.
Estrés Académico	.242	160	.000
Regulación emocional	.157	160	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Esta tabla presenta los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov por la cantidad de muestra utilizada. Se identifica un valor de significancia menor a 0.05, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. Por lo tanto, se concluye que las distribuciones de las variables analizadas no son normales, lo que justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas como Spearman.

Para hallar el objetivo general determinar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

**Tabla 3***Correlación entre estrés académico y regulación emocional*

			Estrés Académico	Regulación emocional
Rho de Spearman	Estrés Académico	Coefficiente de correlación	1.000	-.788**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	160	160
Spearman	Regulación emocional	Coefficiente de correlación	-.788**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	160	160

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se presenta la correlación de Spearman entre las variables de estrés académico y regulación emocional. El coeficiente de correlación es -0.788 con un valor de significancia de 0.000. La correlación negativa significativa indica que, a mayor nivel de estrés académico, menor es el nivel de regulación emocional en los estudiantes de secundaria. Esta relación es alta (-0.788) y significativa al nivel de 0.01, lo que sugiere que el estrés académico se relaciona negativamente en la regulación emocional de los estudiantes. El estrés académico desempeña un papel importante en la dificultad que los estudiantes enfrentan para manejar sus emociones.

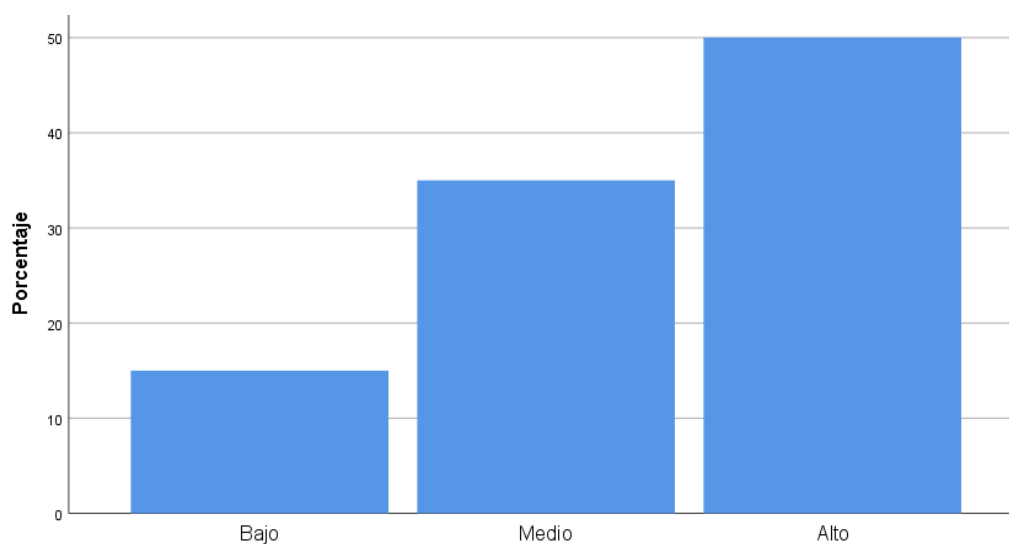
Para el problema específico de identificar el nivel de estrés académico estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

**Tabla 4***Niveles de estrés académico*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	24	15.0
Medio	56	35.0
Alto	80	50.0
Total	160	100.0

Esta tabla muestra la distribución de los niveles de estrés académico entre los estudiantes, clasificados en bajo, medio y alto.

La mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto de estrés académico (50 %), seguido por un 35 % con niveles medios y un 15 % con niveles bajos. Esto sugiere que el estrés académico es un factor predominante en los estudiantes de secundaria de este estudio, lo que podría tener implicaciones para la intervención educativa y el apoyo psicológico.

**Figura 1***Niveles de estrés académico*

La figura muestra niveles predominantemente altos, seguido de niveles medios y finalmente bajos.

Para el objetivo específico identificar el nivel de regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

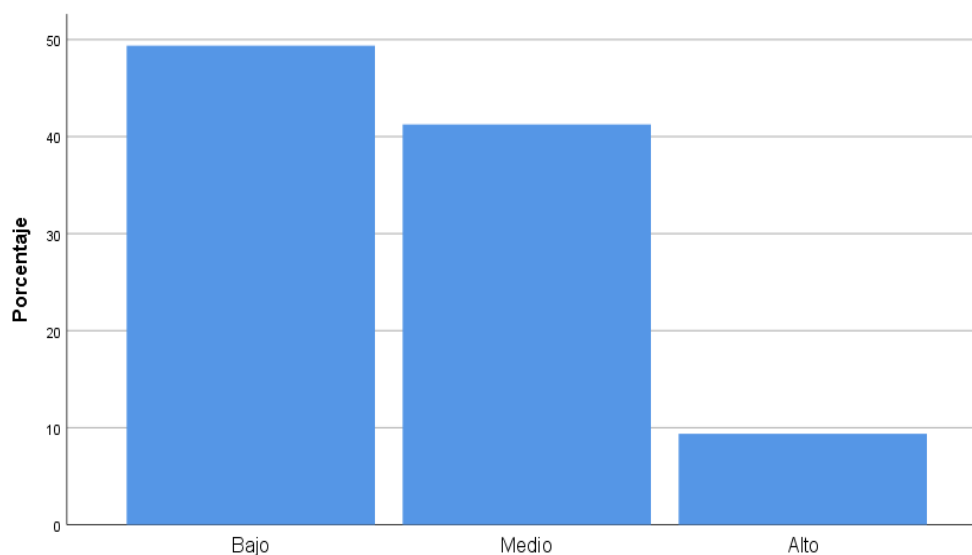
**Tabla 5**

*Niveles de regulación emocional*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	79	49.4
Medio	66	41.3
Alto	15	9.4
Total	160	100.0

En la tabla se muestra la distribución de los niveles de regulación emocional entre los estudiantes, con las categorías bajo, medio y alto. Se presentan las frecuencias y los porcentajes correspondientes a cada nivel.

Casi la mitad de los estudiantes (49.4 %) tienen un nivel bajo de regulación emocional, mientras que un 41.3 % tiene un nivel medio y solo un 9.4 % tiene un nivel alto. Este patrón refleja que muchos estudiantes enfrentan dificultades en la regulación emocional, lo que podría estar relacionado con los altos niveles de estrés reportados en la tabla anterior.

**Figura 2***Niveles de regulación emocional*

Los niveles de regulación emocional en la población de estudio son predominantemente altos, seguidos por los niveles medios y finalmente los bajos.

Para el objetivo de determinar la relación entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

**Tabla 6***Correlación entre dimensión estresores y regulación emocional*

		Dimensión estresores	Regulación emocional
Dimensión estresores	Coefficiente de correlación	1.000	-.809**
Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	160	160
Regulación emocional	Coefficiente de correlación	-.809**	1.000

Sig. (bilateral)	.000	.
N	160	160

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En esta tabla se presenta la correlación de Spearman entre la dimensión estresores y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.809 y un valor de significancia de 0.000.

La correlación negativa significativa de -0.809 indica una fuerte relación inversa entre los estresores y la regulación emocional. A mayor presencia de estresores, menor capacidad de regulación emocional. Este hallazgo subraya la importancia de manejar los estresores para mejorar la regulación emocional de los estudiantes.

Para el objetivo específico de determinar la relación entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

### **Tabla 7**

*Correlación entre dimensión reacciones frente al estrés y regulación emocional*

			Dimensión reacciones frente al estrés	Regulación emocional
	Dimensión reacciones frente al estrés	Coeficiente de correlación	1.000	-.785**
Rho de Spearman	al estrés	Sig. (bilateral)	.	.000
		N	160	160
	Regulación emocional	Coeficiente de correlación	-.785**	1.000

Sig. (bilateral)	.000	.
N	160	160

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Esta tabla muestra la correlación entre las reacciones frente al estrés y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.785 y una significancia de 0.000.

El coeficiente de -0.785 refleja una correlación negativa considerable, lo que sugiere que las reacciones inadecuadas frente al estrés están asociadas con una menor regulación emocional. Esto resalta la necesidad de intervenciones que promuevan respuestas más saludables ante el estrés para mejorar la regulación emocional de los estudiantes.

Para el objetivo determinar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de quinto grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

### **Tabla 8**

*Correlación entre dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional*

			Dimensión estrategias de afrontamiento del estrés	Regulación emocional
	Dimensión	Coefficiente de	1.000	-.790**
Rho de	estrategias de	correlación		
Spearman	afrontamiento	Sig. (bilateral)	.	.000
	del estrés	N	160	160

Regulación emocional	Coefficiente de correlación	-.790**	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	160	160

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Esta tabla presenta la correlación de Spearman entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.790 y una significancia de 0.000.

La correlación negativa de -0.790 sugiere que una mala estrategia de afrontamiento del estrés está asociada con una regulación emocional deficiente. Esto refuerza la importancia de enseñar a los estudiantes estrategias efectivas para afrontar el estrés, lo que podría ayudar a mejorar su capacidad para regular sus emociones.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio indican una correlación negativa estadísticamente justificada entre el estrés académico y la regulación emocional entre los estudiantes de secundaria. De ello se infiere que los estudiantes que soportan niveles más altos de estrés académico encuentran mucho más difícil regular sus emociones. Estos resultados se sostienen a nivel práctico y teórico en muchos estudios previos, tanto a nivel nacional como internacional, confirmando el valor y la relevancia de esta asociación.

La correlación negativa encontrada en este estudio confirma los hallazgos de investigaciones anteriores, que indican que el estrés académico impacta negativamente las emociones y la regulación emocional de los estudiantes, lo que a su vez afecta adversamente su bienestar psicológico y su rendimiento académico. Dado esto, los hallazgos son coherentes con la teoría de regulación emocional que sugiere que una regulación emocional adecuada es un requisito previo para manejar las demandas de la escuela. Sin embargo, cuando los estudiantes están bajo estrés, sus recursos emocionales se agotan, dificultando el control de las emociones, aumentando así la susceptibilidad a la ansiedad, la depresión, la irritabilidad y otros trastornos emocionales (Gross, 2015).

La relación entre el estrés causado por las demandas académicas y la regulación emocional entre los estudiantes de secundaria también ha sido documentada en otros estudios. Kasman et al. (2025) señalan que los estudiantes que sufren altos niveles de estrés académico tienden a tener mayores dificultades con la autorregulación emocional, lo que impacta su bienestar general y su rendimiento académico. En la misma línea de investigación, Teixeira et al. (2021) argumentaron que el estrés académico debilita la capacidad de los estudiantes para controlar sus emociones. En el

contexto del presente estudio. Estos hallazgos son particularmente relevantes, ya que proporcionan una perspectiva más amplia sobre cómo los estresantes académicos no solo socavan el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también impactan negativamente su bienestar emocional.

Por otro lado, Cabanach et al. (2018) explican en su investigación con estudiantes de secundaria que altos niveles de estrés están fuertemente correlacionados con la incapacidad de controlar las emociones. Los estudiantes con altos niveles de estrés académico son más propensos a responder con alta intensidad a situaciones que son considerablemente menos importantes, en relación con situaciones menos estresantes. Esto suma a la noción de que una mala regulación emocional puede ser un importante factor moderador que amplifica el efecto negativo del estrés académico.

A nivel internacional, Pérez (2020), en Argentina, encontró una correlación positiva entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios. Sin embargo, sustenta que el desarrollo del estrés bien manejado podría estar asociado a una mejor regulación emocional, dentro de sus limitaciones aborda que no es un estudio concluyente. Este hallazgo parece inconsistente con los resultados obtenidos en este estudio, dado que la correlación positiva sugiere que ambos factores aumentan a medida que los estudiantes avanzan en su carrera académica. Se analiza, a su vez, que, a medida que los estudiantes universitarios maduran y adquieren más experiencia académica, desarrollan mejores habilidades de manejo del estrés y regulación emocional. Otro elemento importante a considerar es la edad, ya que este estudio se centra en estudiantes de secundaria, que aún están en la fase de desarrollo emocional. Para los estudiantes de secundaria, las habilidades de regulación emocional aún se están desarrollando, y la ausencia de estas habilidades puede llevar a un mayor estrés académico que impacta su bienestar general y sus habilidades de afrontamiento.

Esta investigación se basa en estas ideas al enfatizar que la regulación emocional es una habilidad clave en la gestión del estrés académico. Los hallazgos indican que, con el aumento del estrés académico, la capacidad de los estudiantes para controlar sus emociones se ve más disminuida. Esto es una razón adicional para priorizar la regulación emocional como un área clave de intervención para mitigar el impacto negativo del estrés académico en los estudiantes.

Los resultados descriptivos, muestran que alrededor del 50 % de los estudiantes de secundaria reportaron altos niveles de estrés relacionado con lo académico. Este hallazgo se alinea con estudios nacionales e internacionales previos que indican que el estrés relacionado con lo académico parece ser un problema generalizado en la educación secundaria. Bustos (2024), por ejemplo, declaró que aproximadamente el 48 % de los estudiantes de secundaria en Perú experimentaron niveles severos de estrés académico. Este tipo de estrés está asociado con diversas fuentes desencadenantes que abarcan expectativas, tareas escolares abrumadoras, evaluaciones constantes y competencia entre compañeros.

Del mismo modo, Velazco (2019) señaló que los estudiantes universitarios que logran un alto rendimiento académico y enfrentan demandas académicas adicionales experimentan niveles más altos de estrés. Este no es un fenómeno exclusivo de la educación superior, ya que también se refiere a los estudiantes de secundaria que, por los componentes sociales, emocionales y personales de sus vidas, tienen que equilibrar sus estudios y, como resultado, también experimentan estrés. El estrés académico experimentado dentro del rango identificado en el estudio es muy probablemente el resultado de una respuesta emocional sostenida a las demandas impuestas por las expectativas sociales y, sobre todo, académicas que se imponen a los estudiantes, lo que

lleva a un estrés crónico que puede ser de considerable detrimento emocional para los estudiantes.

Desde una perspectiva psicológica, el estrés académico crónico se puede convertir en una cuestión problemática en el futuro. González et al. (2017) señala que el estrés emocional que se alarga en el tiempo puede incrementar el riesgo de desarrollar otras afecciones como la depresión y la ansiedad, repercutiendo en el bienestar de los estudiantes y, en consecuencia, en su rendimiento académico. Esto se torna más relevante en el nivel secundario, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa más vulnerable, a nivel emocional y psicológico, de su desarrollo. Esto puede generar sinergias negativas en el ciclo académico, ya que la sobrecarga de actividades, junto a una expectativa ilusoria sobre el rendimiento, termina creando una sensación de impotencia que se traduce en más estrés, y, por supuesto, en un afrontamiento menos efectivo de la situación.

Respecto a la regulación emocional, los resultados también muestran que casi la mitad de los estudiantes muestreados (49.4 %) exhiben bajos niveles de regulación emocional. Este resultado reafirma los hallazgos de estudios anteriores que indican que los adolescentes en edad escolar parecen tener dificultades con la regulación de sus emociones. Arbañil (2022) señaló que los estudiantes de secundaria en Chiclayo también exhibieron bajos niveles de regulación emocional, indicando que este es un problema más generalizado dentro de la población adolescente. La adolescencia es un tiempo crucial para el desarrollo de habilidades emocionales, y los estudiantes de secundaria aún están en el proceso de maduración emocional, lo que explica, al menos en parte, la mala regulación emocional descrita en este estudio.

Molero et al. (2020) enfatiza que los adolescentes se desarrollan emocionalmente, lo que significa que no tienen las herramientas adecuadas para hacer

frente a los sentimientos negativos que acompañan al estrés académico. Este estudio se alinea con los resultados encontrados aquí, ya que se sugirió que los estudiantes con menor regulación emocional informaron mayores dificultades para enfrentar las demandas académicas. En tales circunstancias, la presión emocional de un estudiante y su bienestar general podrían verse aún más afectados de manera negativa. Además, González et al. (2017) señala que, en la adolescencia, la regulación emocional descontrolada podría dar lugar a trastornos emocionales más severos, como la ansiedad y la depresión, lo que tendría un impacto negativo en el rendimiento académico y la salud mental.

Por esta razón, este hallazgo destaca la necesidad de abordar el desarrollo de habilidades de regulación emocional en los estudiantes de secundaria. Las intervenciones centradas en la regulación emocional pueden ayudar a los estudiantes a hacer frente al estrés académico.

Los datos obtenidos reflejan una correlación negativa fuerte ( $-0.809$ ,  $p < 0.01$ ) entre los estresores académicos y la regulación emocional, lo cual refuerza que los estresores académicos impactan la regulación emocional de los estudiantes. Este resultado es congruente con Khalil et al. (2020) donde se muestran que los estresores académicos, tales como las fechas de entrega y las altas expectativas, generan estrés y dificultan la regulación emocional.

González et al. (2017) también mostró que los estudiantes con grandes desregulaciones emocionales perciben más los estresores académicos, como la carga de tareas y las expectativas. Esto pone de relieve la necesidad de implementar cambios en la regulación emocional en los estudiantes debido a los estresores que se integran al sistema educativo. Esta problemática es el impacto que desmejora el bienestar emocional de los estudiantes, en conjunto con el rendimiento académico.

Los resultados indican que las reacciones de estrés maladaptativas, como la evasión y la procrastinación, están asociadas con una mala regulación emocional ( $r = -0.785$ ,  $p < 0.01$ ). Este hallazgo se alinea con Huicho (2020), quien mostró que el uso de estrategias de afrontamiento ineficaces, como la evasión y la rumiación, incrementa el estrés y complica la regulación emocional. González et al. (2017) también explican que las respuestas disfuncionales al estrés, como la procrastinación, contribuyen a la angustia emocional y también tienen un impacto negativo en el rendimiento académico.

Según Velazco (2019), las respuestas inadecuadas al estrés, como la procrastinación o la evasión, son comunes entre los estudiantes que están luchando por ajustarse al entorno académico. Esto destaca la importancia de enseñar a los estudiantes estrategias de afrontamiento más adaptativas. La incorporación de la resolución de problemas y la reestructuración cognitiva, entre otras estrategias, probablemente ayudará a mejorar la regulación emocional y la capacidad de afrontar el estrés académico.

Sucintamente, este estudio ha confirmado el estrecho vínculo que existe entre el estrés académico y la regulación de las emociones. A medida que aumentan los niveles de estrés académico de los estudiantes, su capacidad para regular emocionalmente su bienestar y rendimiento disminuye. Estos hallazgos indican que es fundamental entrelazar más de cerca el enfoque en los dos elementos del estrés académico y la regulación emocional. Las futuras intervenciones deben orientarse a los objetivos duales de minimizar el estrés académico y mejorar las competencias de regulación emocional de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

**Primera:** Se concluye que existe una correlación positiva alta entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de quinto de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay con un nivel de significativa de 0.01.

**Segunda:** El 50 % de los estudiantes posee niveles altos de estrés académico, seguido por un 35 % con niveles medios y un 15 % con niveles bajos.

**Tercera:** El 49.4 % de los estudiantes tienen un nivel bajo de regulación emocional, mientras que un 41.3 % tiene un nivel medio y solo un 9.4 % presenta un nivel alto.

**Cuarta:** Existe una correlación negativa significativa de -0.809 entre los estresores y la regulación emocional, evidenciando una fuerte relación inversa y una significancia de 0.000.

**Quinta:** Existe una correlación negativa significativa entre las reacciones frente al estrés y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.785 y una significancia de 0.000.

**Sexta:** Existe una correlación negativa significativa entre las estrategias de afrontamiento al estrés y la regulación emocional, con un coeficiente de -0.790 y una significancia de 0.000.

## RECOMENDACIONES

**Primera:** A los psicólogos, se les recomienda planificar e implementar programas de acompañamiento emocional que permitan a los estudiantes adquirir los recursos necesarios para regular y gestionar sus emociones. Estos programas deben enfocarse en ofrecer herramientas prácticas y efectivas para que los estudiantes puedan enfrentar situaciones de estrés académico, reduciendo así los niveles de ansiedad y mejorando su bienestar emocional.

**Segunda:** A los psicólogos, se les sugiere realizar campañas de intervención y evaluación específica que permitan identificar patrones e indicadores de estrés académico en los estudiantes. Estas campañas pueden incluir evaluaciones periódicas, entrevistas o encuestas para identificar qué factores están generando mayor presión en los estudiantes, como el miedo al fracaso, las altas expectativas académicas o la falta de habilidades de afrontamiento.

**Tercera:** Al equipo de tutoría, se les propone desarrollar actividades multidisciplinarias que faciliten a los estudiantes gestionar sus emociones. Estas actividades podrían incluir talleres vivenciales y prácticos que aborden desde la identificación emocional hasta la gestión específica de las emociones en situaciones académicas. Los talleres deben ser interactivos y enfocados en ofrecer experiencias directas donde los estudiantes puedan aprender a identificar sus emociones, comprenderlas y, finalmente, aplicar estrategias para regularlas en el contexto escolar.

**Cuarta:** A los padres de familia, se les recomienda fomentar espacios de diálogo en los que los estudiantes puedan expresar sus emociones y reflexionar sobre los mayores estresores que enfrentan tanto en el hogar como en la escuela. Los padres tienen un papel fundamental en la identificación temprana de los factores

de estrés, ya que pueden observar comportamientos o cambios emocionales en sus hijos que pasen desapercibidos en el ámbito escolar.

**Quinta:** Al director de la institución educativa, se le sugiere promover espacios de interacción entre los estudiantes donde prevalezca un clima de paz y libre expresión. El director debe liderar la creación de un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. Esto puede lograrse a través de actividades que fomenten la integración, el respeto mutuo y el apoyo entre compañeros.

**Sexta:** A futuros investigadores, al observar relaciones inversas evidentes entre el estrés académico y la regulación emocional, se les recomienda desarrollar estudios con diversas poblaciones para generar una línea base de estudio que permita crear estrategias de intervención a nivel de UGEL y MINEDU. Los futuros estudios deberían enfocarse en diversas regiones y contextos educativos para tener una visión más amplia de las necesidades emocionales de los estudiantes y adaptar las estrategias de intervención a las particularidades de cada población.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbañil, M. (2022). *Regulación emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Chiclayo 2021* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Arias, C. (2024). *Rasgos de personalidad y estrategias cognitivas de regulación emocional*. *LIBER*, 30(1)
- Baker, L. (2016). *Census sampling*. En *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (pp. 137–139). SAGE Publications.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129. Recuperado a partir de <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). Instrumentos de investigación. El inventario SISCO del estrés académico. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7.
- Barraza, A., González, L., Garza, A., & Cázares, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 1–9.  
<https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236/437>
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 17(1), 45-59.
- Bendaño, N., & Gavilan, L. (2022). *Estrés académico y rendimiento académico en tiempos de pandemia Covid-19 en los estudiantes de la Institución Educativa*

*Los Héroes del Perú, Ayacucho-2021* [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga].

[http://repositorio.autonomaedica.edu.pe/bitstream/autonomaedica/1133/1/TESIS LIZBETH LIDIA BAUTISTA QUISPE.pdf](http://repositorio.autonomaedica.edu.pe/bitstream/autonomaedica/1133/1/TESIS_LIZBETH_LIDIA_BAUTISTA_QUISPE.pdf)

Berrío García, N. (2011). *Estrés académico: reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos*.

Revista de Psicología Educativa.

Busko, D. (1998). *Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model* [Tesis de Maestría, The University of Guelph].

<https://hdl.handle.net/10214/20169>

Bustos Tacora, S. A. (2024). *Estrés académico y agresividad en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Mercedes Indacochea, Tacna* (Tesis de licenciatura). Universidad Privada de Tacna

Butler, E. A., & Randall, A. K. (2013). *Emotional co-regulation in close relationships*. *Emotion Review*, 5(2), 202–210.

<https://doi.org/10.1177/1754073912451647>

Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J., & Gaxiola-Durán, M. (2023).

Valoración del estrés académico postpandemia covid-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553–1573.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4498](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4498)

Canedo, M. del M. F. y Rodríguez, C. F. (2022). Niveles de autocompasión y afrontamiento de demandas cotidianas en estudiantes de Educación Primaria.

*European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*,

10(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v10i1.2072>

- Carver, C. S. (1997). *You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief-COPE*. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07>
- Casuso, J., Pérez-Fuentes, M., & Molero, M. (2019). Síntomas del estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 45-60.
- Chacón, A., & Cedeño, F. (2025). Academic stress as a predictor of student performance: A factorial investigation in university contexts. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(127). <https://doi.org/10.47460/uct.v29i127.954>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research*. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Corrales, H. (2023). Estrés académico y su relación con la resiliencia en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(6), 1–15. [https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/38555/1/Corrales Fernández Holguer Geovanny.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/38555/1/Corrales%20Fern%C3%A1ndez%20Holguer%20Geovanny.pdf)
- Cruz Bellido, M. G. (2024). *Adaptación y Motivación en adolescentes varones y mujeres de una institución educativa pública de la ciudad de Arequipa – 2023* [Tesis de titulación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/331b9157-2dc7-4743-a249-10c248e44bed/content>

- Díaz, M., & Palma, N. (2017). *La inteligencia emocional y el clima social familiar en las estudiantes del VII ciclo del C.E.P. "Santa Rosa Misioneras Dominicanas del Rosario" Huacho; Lima, 2013* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8625/Diaz\\_AMD\\_R.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8625/Diaz_AMD_R.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Domingo, M. (2015). *Ansiedad de Ejecución, Atención Plena, Autocompasión, Rendimiento y Satisfacción Académica en estudiantes de Música de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. UASD* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia].  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=79948>
- Domínguez, C. (2021-2022). *Análisis del Bienestar Subjetivo, Perfeccionismo y Autocompasión en Estudiantes Universitarios* [Curso Académico, Universidad de la Laguna].  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/29241/Analisis%20del%20bien%20estar%20subjetivo%20perfeccionismo%20y%20autocompasion%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dube, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2018). Stress in higher education: Impact of expectations and social comparison. *Journal of Educational Psychology, 110*(2), 250–263.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). *Effortful control and its socioemotional consequences*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 287–306). Guilford Press.
- Espinoza, E. (2022). *Clima social familiar y estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2021* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo].

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/92499/Espinoza\\_LEYSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/92499/Espinoza_LEYSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (2013). *Stress appraisal and coping*. En M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1913–1915). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_215](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215)
- Francese Palmero (1997). Motivación: Conducta y Proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(4), 20-21, <https://viciongroup.info/assets/files/07.Motivacin.ConduatayprocesoautorFrancescPalmero.pdf>
- Frijda, N. H., Kuipers, P., & Schure, E. (1986). *Relations among emotion, cognition, and action: The Amsterdam model*. *Cognition & Emotion*, 1(1), 21-42.
- Gallup (2018). *Global Emotions Report 2018*. Gallup World Poll.
- Gallup. (2023). *Gallup Global Emotions Report*. <https://www.gallup.com/analytics/349280/gallup-global-emotions-report.aspx?thankyou-report-form=1>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Calvo, A. (2025). *Academic stress: Origins, consequences, and impact on student well-being and performance*. Humanities and Social Sciences Communications.
- García-Campayo, J., Navarro-Gil, M., Andrés, E., Montero-Marín, J., López-Artal, L., y Demarzo, M. M. (2014). Validation of the Spanish versions of the long (26 items) and short (12 items) forms of the Self-Compassion Scale (SCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-4>
- Germer, C. K. y Simón, V. (s. f.). *Compasión y Autocompasión*. En *Aprender a practicar mindfulness*. Sello Editorial.

- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gómez Pérez, O. I., & Calleja Bello, N. C. (2017). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96–117. <https://doi.org/10.32870/rmip.vi.312>
- Gonzales, C. (2007). Modelos de motivación. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*. 10(25). <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., & Fernández-Cervantes, R. (2017). *Perfiles de regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia*. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.002>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guevara, J. C., Castro, M., Gutiérrez, L., & Moreno, S. (2018). *Relación entre estrés académico, regulación emocional y desempeño académico en estudiantes universitarios de Bogotá* (trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio Institucional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2014). *Metodología de*

*Investigación* (6ª ed.). McGrawHill.

<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/4762>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGrawHill.

Herrera, J. (2021). *Hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes de tercero de bachillerato del Colegio Agropecuario Lomas de Sargentillo – Ecuador* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/70521>

Hobfoll, S. E. (1989). *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

Huayta, M., & Sosa, A. (2021). *Estrés académico y clima social familiar en estudiantes de secundaria de la I.E. Rodolfo Diesel, Juliaca - 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica].

[http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/1523/3/Mary Luz Huayta Deza.pdf](http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/1523/3/MaryLuz%20Huayta%20Deza.pdf)

Huicho Bautista, D. (2020). *Influencia de la regulación emocional sobre las estrategias de afrontamiento al estrés ante la situación de pandemia en universitarios de Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola.

Kasman, A., Sagita, D. D., Simarmata, S. W., Harahap, A. C. P., Batubara, A. C., Armitasari, A., & Ritonga, R. (2025). *The correlation between academic stress and emotion regulation among high school students*. *Indonesian Research Journal in Education*, 9(2).

- Khalil, Y., Del Valle, M. V., Zamora, E. V., & Urquijo, S. (2020). *Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), 69–83. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Legua, D. (2020). *Estrés académico en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte].  
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/26976/LeguaLandeo%2CDanielAugusto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côte, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. Emotion*, 5(1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., & Gross, J. J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 2–7.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.10.003>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). *Emotion Regulation. Emotion*, 20, 1–9.  
<https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Marcos, L. (2024). *Autocompasión y depresión en las estudiantes de la Institución Educativa María Inmaculada, Huancayo-2023* [Tesis de Pregrado, Universidad Continental].  
[https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/14243/1/IV\\_FH\\_U\\_501\\_TE\\_Marcos\\_Ventocilla\\_2024.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/14243/1/IV_FH_U_501_TE_Marcos_Ventocilla_2024.pdf)
- Medrano, L. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a

la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.

<https://doi.org/10.18774/summavol7.num2-117>

Ministerio de Educación del Perú (2022). *124,533 estudiantes interrumpieron su educación en el 2021 debido a la pandemia* [Nota de Prensa].

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *El Perú en PISA 2022 Informe Nacional de Resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

[http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/04/Reporte\\_de\\_resultados\\_PISA\\_2022\\_Peru.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/04/Reporte_de_resultados_PISA_2022_Peru.pdf)

Ministerio de Salud. (2017). *Situación de Salud de los Adolescentes y Jóvenes en el Perú*. Ministerio de Salud. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>

Ministerio de Salud (Minsa). (2021). *El 29.6 % de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*.

Ministerio de Salud, Perú.

<https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional>

Molero Mori, A. E., Sabrera Saavedra, E. G., & Paz Díaz, P. H. (2020). *Regulación emocional y el manejo del estrés académico en estudiantes de IV ciclo de la carrera de Administración de Empresas en la modalidad para gente que trabaja* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica del Perú.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>

- Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity journal*, 2(3), 223-250. <http://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/empirical.article.pdf>
- Neff, K. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, and Well-Being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Olson, N., Zhang, S., Liu, P., & Yuan, X. (2025). Stress, student burnout and study engagement. *BMC Psychology*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>
- Orco León E, Huamán Saldívar D, Rodríguez Ramírez S, Torres Torreblanca J, Figueroa Salvador L, R. Mejía C. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Int J Dev Educ Psychol Rev INFAD Psicol [Internet]*, 2(1): 289. <https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/704>
- Organización Mundial de la Salud (2025). *La salud mental de los adolescentes: datos y cifras*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización de las Naciones Unidas (2024). *Uno de cada siete niños y adolescentes sufre trastornos mentales: datos clave sobre la salud mental infantil y juvenil*. Naciones Unidas. <https://www.ungeneva.org/es/news-media/news/2024/10/98826/uno-de-cada-siete-ninos-y-adolescentes-sufre-trastornos-mentales>

- Pastorelli, J. y Gargurevich, R. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de autocompasión en estudiantes de medicina de Lima. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(2), 249-264.  
<https://www.researchgate.net/publication/330193124>
- Pérez, A. (2020). *Relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes universitarios en Argentina* (tesis de grado).
- Pinki & Duhan, K. (2020). *Academic stress and academic resilience among government and private school students across streams*. International Journal of Education and Management Studies
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790026.pdf>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in higher education: A systematic review of stressors, coping, and effects. *Educational Research Review*, 28, 100–104.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>
- Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (01 de febrero de 2005). *Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación* [Resumen de presentación de la conferencia]. <http://psiqu.com/1-2898>
- Reeve, J. M. (2010). *Motivación y emoción*. (Cap. sobre naturaleza de las emociones). Editorial Universitaria.
- Reynoso, N. (2019). *Cansancio emocional y Autocompasión: Implicancias en las satisfacciones con la vida en estudiantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15986>

- Riediger, M., & Bellingtier, J. A. (2020). *Emotion regulation across the lifespan*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2ª ed., pp. 415–434). The Guilford Press.
- Rith-Najarian, L. R., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., & Nock, M. K. (2014). The biopsychosocial model of stress in adolescence: self-awareness of performance versus stress reactivity. *Stress (Amsterdam, Netherlands)*, *17*(2), 193–203. <https://doi.org/10.3109/10253890.2014.891102>
- Rojas Utani, M. A. (2023). *Clima social familiar y estrés académico en estudiantes de secundaria de la I.E. Esther Roberti Gamero de Abancay – Apurímac* (Trabajo de investigación, 2023). Repositorio institucional.
- Rojas (2024) Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de educación superior, Andahuaylas 2023. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/143427>
- Rosenberg, M., Schooler, C. y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems. Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, *54*(6), 1004-1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Roy, S., Biswas, A. K., & Sharma, M. (2025). Stress, anxiety, and depression as psychological distress among college and undergraduate students: A scoping review of reviews guided by the socio-ecological model. *Healthcare*, *13*(16), 1948. <https://doi.org/10.3390/healthcare13161948>
- Sa'adah, S., Wibowo, M. y Sunawan, S. (2021). The Effectiveness of Cognitive Behavior Therapy Counseling to Reduce Bullying Behavior. *Journal Bimbingan Konseling*, *10*(2), 112-122. <https://doi.org/10.15294/jubk.v10i2.49313>
- Scarantino, A. (2018). *Emotion*. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition). Recuperado de

<https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23(7), 1307–1351.

<https://doi.org/10.1080/02699930902928969>

Selye, H. (1936). *A syndrome produced by diverse nocuous agents*. *Nature*, 138, 32.

<https://doi.org/10.1038/138032a0>

Serrano García, J., Expósito-López, J., & Olmedo-Moreno, E. M. (2025). *Fuentes de estrés académico percibido en estudiantes universitarios: obligaciones académicas y preocupaciones por el futuro profesional*. *Revista de Investigación Educativa*.

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). *Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping*.

Torres Lancheros, J. E. (2021). *Aplicación de un programa de intervención sincrónica online para promover habilidades de Mindfulness y Autocompasión en estudiantes universitarios* [Trabajo de Maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz].

<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/4762>

Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological Science*, 24(12), 2505–2514.

<https://doi.org/10.1177/0956797613496434>

Unidad de Medición de la Calidad – UMC. (2023). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación del Perú.

<https://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/11/El-Per%C3%BA-en->

[SSES-2023-Informe-nacional-de-resultados.pdf](#)

- Uribe, M. I., Campos Bedolla, M. L., & González Márquez, M. (2025). *Manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de Economía de dos universidades mexicanas: un proceso sistémico y adaptativo. Revista de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro*
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G. (1993). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 21*, 323-349.
- Van Dam, S. et. Al. Self-compassion and mental health: The relationship between self-compassion, motivation, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology, 67*(9), 823-835. doi:10.1002/jclp.20888
- Vara-Horna, A. (2012). *Desde la Idea hasta la sustentación: siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales. Instituto de investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres.*
- Velazco Cabrejos, A. (2019). *Relación entre estrés académico y regulación emocional en estudiantes universitarios de Lima, Cajamarca y Arequipa* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zárate, A., López, J., & García, M. (2017). Factores estresores en el ámbito universitario. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 87-102.
- Zhang, S., Liu, P., & Chen, H. (2024). Exploring the interplay of academic stress, motivation and other factors in university students. *BMC Psychology, 12*, 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02284-6>

## Anexo 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problemas	Objetivos	Hipótesis	población y muestra	Metodología
<p>1.2.1. Problema General</p> <p>- ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p>	<p>1.3.1. Objetivo General</p> <p>- Determinar la relación entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>3.1. Hipótesis General</p> <p>- Ha: Existe relación significativa entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>Población: 160 estudiantes</p> <p>Muestra: 160 estudiantes</p>	<p>Enfoque: cuantitativo</p> <p>Alcance: correlacional</p> <p>Diseño: No experimental transversal</p>
<p>1.2.2. Problemas específicos</p> <p>- ¿Cuál es el nivel de estrés académico estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p> <p>- ¿Cuál es el nivel de regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p> <p>- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estresores y la regulación</p>	<p>1.3.2. Objetivos Específicos</p> <p>- Identificar el nivel de estrés académico estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p> <p>- Identificar el nivel de regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>- Ho: No existe relación significativa entre el estrés académico y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p> <p>3.2. Hipótesis Específicas</p> <p>- Hipótesis específica 1:</p>		

---

<p>emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p>	<p>- Determinar la relación entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>Ha: Existe relación significativa entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>
<p>- ¿Cuál es la relación entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p>	<p>- Determinar la relación entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>H0: No existe relación significativa entre la dimensión estresores y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>
<p>- ¿Cuál es la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025?</p>	<p>- Determinar la relación entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025</p>	<p>Hipótesis específica 2: Ha: Existe relación significativa entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en</p>

---

---

estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

H0: No existe relación significativa entre la dimensión reacciones frente al estrés y la regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

- Hipótesis específica 3:

Ha: Existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

H0: No existe una relación significativa entre la dimensión estrategias de afrontamiento del

---

---

estrés y regulación emocional  
en estudiantes de 5° grado de  
secundaria de un colegio de la  
ciudad de Abancay, 2025

---

## **Anexo 2.**

### **Consentimiento informado para trabajo de investigación: Padres de los participantes**

#### Propósito del Estudio:

Lo invitamos a participar en un proyecto de investigación titulado: “Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025”. Esta investigación tiene como propósito identificar la relación entre Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025.

Antes de decidir si desea si su hijo(a) participará o no, le brindaré la información necesaria, para que pueda tomar una decisión informada, puede usted realizar todas las preguntas que desee y las responderé gustosamente. Este proceso se denomina Consentimiento Informado.

#### Procedimientos:

Si acepta participar en este estudio se le solicitará completar 2 instrumentos de recolección de datos:

1. Cuestionario de estrés académico
2. Cuestionario de regulación emocional

Asimismo, el tiempo de aplicación de cada instrumento será de 10 minutos aproximadamente.

#### Beneficios:

Esta investigación tiene como beneficio que a partir de los resultados obtenidos se brindara sugerencias y propuestas de acción para la institución educativa

#### Riesgos:

No se contemplan riesgos físicos o psicológicos en esta etapa de la investigación. El llenado de los instrumentos de recolección de datos no implica un esfuerzo que pueda repercutir sobre la integridad de su salud.

#### Confidencialidad:

Se asignará códigos aleatorios a los instrumentos de recolección de datos que usted llene, evitando la exposición de sus nombres y apellidos; así mismo, si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron.

La información documentada no se mostrará a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

#### Derechos del participante:

Si usted decide que su hijo sea partícipe del estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional acerca del estudio, por favor pregunte al personal investigador.

Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Continental.

#### DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

Manifiesto que he leído y me ha sido explicado la hoja de información que se me ha entregado. He hecho las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y he recibido información suficiente sobre el mismo. Si luego tengo más preguntas acerca del estudio, puedo comunicarme con la investigadora.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

---

Firma del padre de familia

Nombre:

DNI:

**Anexo 3.**  
**Protocolo de Asentimiento Informado**

Se Está realizando la investigación Estrés académico y regulación emocional en estudiantes de 5° grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Abancay, 2025

Tu participación es importante y es voluntaria, esta no afectará en nada tus notas. A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo y volverás a tus actividades de clase.
- Durará 10 minutos máximos por cada instrumento
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento

Deseo participar ( )

No deseo participar ( )

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo 4.****INVENTARIO DE ESTRÉS ACADÉMICO SISCO**

Arturo Barraza Macías (2007)

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Si

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1                      2                      3                      4                      5

## 3.-Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca              Casi nunca      Rara vez          Algunas          Casi              Siempre

veces

siempre

N

CN

RV

AV

CS

S

¿Con qué frecuencia te estresas?

	<b>Estresores</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
<b>1</b>	La competencia con mis compañeros de grupo.						
<b>2</b>	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.						
<b>3</b>	La personalidad y el carácter de los profesores que me imparten clases.						
<b>4</b>	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.						
<b>5</b>	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
<b>6</b>	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas						

	de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)						
7	Que me toquen profesores/as muy teóricos/as						
8	Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.).						
9	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.						
10	La realización de un examen.						
11	Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.						
12	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.						
13	Que mis profesores/as estén mal preparados/as.						
14	Asistir a clases aburridas o monótonas.						
15	No entender los temas que se abordan en la clase.						

#### 4.- Dimensión reacciones frente al estrés

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado?:

	<b>Síntomas</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>RV</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
1	Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)						
2	Fatiga crónica (cansancio permanente).						
3	Dolores de cabeza o migraña.						
4	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea						
5	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.						
6	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.						
7	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).						
8	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)						

9	Ansiedad, angustia o desesperación						
10	Problemas de concentración						
11	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad						
12	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
13	Aislamiento de los demás.						
14	Desgano para realizar las labores escolares.						
15	Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

### 5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a?:

	Síntomas	N	CN	RV	AV	CS	S
1	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)						
2	Escuchar música o distraerme viendo televisión						
3	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.						
4	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras).						
5	La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa).						
6	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa						
7	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos						
8	Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).						
9	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						

<b>10</b>	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
<b>11</b>	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
<b>12</b>	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.						
<b>13</b>	Salir a caminar o hacer algún deporte						
<b>14</b>	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
<b>15</b>	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						

**Anexo 5.****CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL (ERQ)**

Instrucciones: Nos gustaría que respondieras a algunas preguntas relacionadas con tu vida emocional, en particular cómo controlas o cómo manejas y regulas tus emociones. En este sentido, estamos interesados en dos aspectos principales: por un lado, tu experiencia emocional, o cómo sientes las emociones; y por otro la expresión emocional o como muestras las emociones en tu forma de hablar o de comportarte. Aunque algunas de las siguientes preguntas pudieran parecer similares, difieren en aspectos bastante importantes. Por favor, responde cuan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las preguntas que se hacen a continuación usando la siguiente escala de respuestas:

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO		TD	D	A	TA
1	Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad (por ejemplo, más alegría), modifico lo que pienso para hacerlo.				
2	Mantengo ocultas mis emociones (las guardo sólo para mí).				
3	Cuando quiero sentir una emoción negativa con menor intensidad (por ejemplo, menos tristeza), modifico lo que pienso para hacerlo				
4	Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas				
5	Cuando hago frente a una situación estresante, me obligo a pensar en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.				
6	Controlo mis emociones no expresándolas.				
7	Cuando quiero sentir una emoción positiva con mayor intensidad, cambio mi manera de pensar sobre la situación que generó la emoción.				
8	Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que me encuentro.				
9	Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.				
10	Cuando quiero sentir una emoción negativa en menor intensidad, cambio la manera de pensar sobre la situación que generó la emoción				